

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Merit Kadastik

LASTE KAASAMINE TEGEVUSTESSE TARTU ÜLIKOOLI  
INNOVATSIOONILASTE AEDADE ÕPETAJATE HINNANGUL

Magistritöö

Juhendaja: Airi Niilo

Läbiv pealkiri: Laste kaasamine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Airi Niilo

.....  
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Anu Palu (PhD)

.....  
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

## **Resümee**

### **Laste kaasamine tegevustesse Tartu Ülikooli innovatsioonilasteaedade õpetajate hinnangul**

Laste kaasamise olulisus on hariduses palju kõneainet leidnud. Samas puuduvad uurimused, mis annaksid ülevaate õpetajate hinnangutest kaasamisele ning selle mõistmisele. Sellest lähtuvalt oli magistritöö eesmärk selgitada välja Tartu Ülikooli innovatsioonilasteaedade õpetajate hinnangute põhjal lasteaiaõpetajate arusaamad kaasamise olemuse, võtete ning vajalikkuse kohta. Töö oli kvalitatiivne uurimus, kus osalesid kuus Tartu Ülikooli innovatsioonilasteaia õpetajat. Andmed koguti poostruktureeritud intervjuudega ning andmeanalüüsiks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Uurimuse tulemused näitasid, et lasteaiaõpetajad mõistavad kaasamist kui lapse õppimise suunamist, lapse arengu toetamist, koostööd ning arenemist õpetajana. Selgus, et õpetajad kasutavad kaasamiseks peamiselt motiveerimist ja valikute andmist. Õpetajad pidasid kaasamist väga oluliseks lapse enesekindluse ning enseväljendusoskuse tõstmise osas ning laste kaasamise suurendamiseks peeti oluliseks, et õpetajad lapsi rohkem usaldaksid.

**Märksõnad:** laste kaasamine, innovatsioonilasteaiad

## **Abstract**

### **Participation of children in activities in the estimation of teachers of Innovation Schools of the University of Tartu**

The importance of participation of children has been one of the main topics in education. However, there are no studies which would provide an overview of the estimation of teachers regarding participation and understanding thereof. Pursuant thereto, the purpose of this Master's thesis was to determine the understandings of kindergarten teachers regarding the nature, techniques and necessity of participation based on the estimations of the teachers of the Innovation Schools of the University of Tartu. The thesis is a qualitative study that included six teachers of the Innovation School of the University of Tartu. Semi-structured interviews were used for collecting data and qualitative inductive content analysis was used for data analysis. The results of the study showed that kindergarten teachers comprehend participation as guiding the learning of the child, supporting the development of the child, cooperation and development as a teacher. It became evident that the teachers mainly use motivation and content of opportunities for participation. The teachers considered participation very important in raising the self-confidence and self-expression abilities of the child and the fact that the teachers would trust the children more was considered important for increasing participation.

**Keywords:** participation of children, innovation schools

## Sisukord

Resümee .....	2
Abstract .....	3
Sisukord .....	4
Sissejuhatus .....	5
1. Kaasamise olemus ning vajalikkus .....	5
1.1 Õpetaja roll laste kaasamisel õppe- ja kasvatustöös .....	8
1.2 Laste kaasamine läbi motiveerimise ning valikute andmise .....	10
2. Tartu Ülikooli Innovatsioonilasteaiad .....	11
3. Metoodika .....	12
3.1 Valim .....	13
3.2 Andmete kogumine .....	14
3.3 Andmete analüüs .....	15
4. Tulemused .....	17
4.1 Lasteaiaõpetajate arusaam kaasamise olemusest .....	17
4.2 Lasteaiaõpetajate võtted laste kaasamiseks .....	23
4.3 Õpetajate tõlgendus kaasamise vajalikkusest .....	27
5. Arutelu .....	31
5.1 Töö piirangud ja praktiline väärtus .....	34
Tänu sõnad .....	36
Autorsuse kinnitus .....	36
Kasutatud kirjandus .....	37
Lisa 1. Intervjuu kava .....	43
Lisa 2. Väljavõtte kodeerimisest kasutades programmi <i>QCAmap</i> .....	46
Lisa 3. Väljavõtte uurijapäevikust.....	47

## Sissejuhatus

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2011) näeb ette, et "Laps on õppe- ja kasvatustegevuses aktiivne osaleja ning teda kaasatakse tegevuste kavandamisse, suunatakse tegema valikuid ning tehtut analüüsima" (para 5). Laste kaasamine tegevustesse kasvatab neid kui uurijaid, see annab neile võimaluse olla valikute tegija ning võtta vastutust oma otsuste eest. Lisaks julgustab olema ideede väljendaja ning kujundab lapsele positiivse minapildi, läbi mille tõuseb lapse enesekindlus (Almqvist & Almqvist, 2015; Roberts, 2006; Bruce, 2012). Kaasamise puhul on oluline märkida, et lapse otsused on tema enda, mitte õpetaja jaoks ning tegu pole pelgalt lapse kuulamisega, vaid õpetajal on oluline jälgida lapse valmisolekut tegevusteks ning tahet tegutseda (Smith, 2007; Pascal ja Bertram, 2009). Lapsed ei pea alati kaasatud olema ning oluline on jätta neile võimalus tegevustes loobuda (Mason & Danby, 2011; Dockett, Einarsdottir, & Perry, 2012).

Erinevad uurimused toovad välja kaasamise vajalikkuse ning olulisuse lapse arengu toetajana. Lisaks on leidnud kinnitust fakt, et lapsed, kelle õpetajad pooldavad nende vähemat kaasatust ning omapoolseid algatusi, näitavad ajapikku üles järjest vähem initsiatiivi (Ewin & Taylor, 2009; de Kruif, McWilliam, Ridley & Wakely, 2000). Teisalt puuduvad uurimused, mis keskenduksid õpetajate hinnangutele ning mõistmisele kaasamisest. Sellest tulenevalt oli töö autoril soov uurida õpetajate seisukohti kaasamise olulisusest ning tuua välja, kuidas õpetajad praktikas enda hinnangul seda teevad. Sellele tuginedes on töö eesmärk selgitada välja Tartu Ülikooli innovatsioonilasteaedade õpetajate hinnangute põhjal lasteaiaõpetajate arusaamad kaasamise olemuse, võtete ning vajalikkuse kohta.

Käesolev uurimistöö koosneb neljast peatükist. Esimeses osas antakse teoreetiline ülevaade kaasamise olemusest ning erinevatest kaasamise võtetest, võttes fookusesse lapse ning õpetaja rolli. Teises peatükis kirjeldatakse Tartu Ülikooli innovatsioonilasteaedade õpetajate seas läbiviidud uurimuse metoodikat, valimit, andmete kogumist ning analüüsimise metoodikat. Kahes viimases peatükis antakse ülevaade saadud tulemustest ning seostatakse tulemused teoreetiliste seisukohtadega.

### 1. Kaasamise olemus ning vajalikkus

Viimasel ajal on kaasamise teema pakkunud kõneainet ülemaailmselt. Selleteemalisi uuringuid on läbi viidud mitmeid ning kõik need viitavad muutuvale tendentsile ühiskonnas—üha enam pööratakse tähelepanu sellele, et lapsed oleksid ühiskonna liikmed, aktiivsed

osalejad ning nad suudaksid ise oma õppimist mõjutada (Almqvist & Almqvist, 2015; Pascal & Bertram, 2009; Mayall, 2008; Smith, 2007). ÜRO Lapse õiguste konventsioon (1989) toob välja, et lastel on õigus väljendada seisukohti oma elu puudutavates küsimustes ning õigus osaleda otsuste tegemises. Eesti kontekstis toetab antud seisukohta Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava paragrahv viis (2011), mis sätestab, et "Laps on õppe- ja kasvatustegevuses aktiivne osaleja ning teda kaasatakse tegevuste kavandamisse, suunatakse tegema valikuid ning tehtut analüüsima". Antud tööd mõistetakse koolieelset lasteasutust, mille sünonüümina kasutatakse töös sõna "lasteaed", kui kohta, kus suhted ja tegevused on mõjutatud õpetaja ja laste poolt ning mille muudab terviklikuks laste kaasatus (Ewing & Taylor, 2009; Janson 2007). Koolieelse lasteasutuse seadus (2016) sätestab alushariduse kui teadmiste, oskuste, vilumuste ja käitumisnormide kogumi, mis loob eeldused edukaks edasijõudmiseks igapäevaelus ja koolis ning mida omandatakse lasteasutuses või kodus. Alushariduse eesmärk on pakkuda lastele õpikogemusi, mis tugevdavad nende individuaalsust ning samal ajal arendavad ühtekuuluvustunnet. Pakutud alusharidus peaks arendama kaasatuna lapse kriitilist mõtlemist, valikute tegemise oskust ja otsuste langetamist, kaaslaste kuulamist, enda seisukohtade põhjendamist ning kujundama lapsele positiivse minapildi (Nugin, s.a; Roberts, 2006; Bruce, 2012). Seetõttu on oluline, et alusharidus hõlmaks endas kaasatust ning pakuks seeläbi lastele paremaid õppimisvõimalusi.

Kaasamine on keeruline teema ning sellel on mitu tahku, eriti koolieelsete laste puhul. Kaasatus on väga oluline rühma heaolu ja sidususe loomiseks, sest lasteaiapäeva jooksul on palju lapsi, üsna väikeses ruumis, pikka aega koos. Lapsed peaksid olema aktiivsed osalejad õppeprotsessis ning otsused, mis puudutavad lapsi, peaksid olema tehtud laste enda, mitte õpetaja jaoks (Smith, 2007). Laste huve ja soove on keeruline eraldada õpetaja omadest ning laste õppimisvõime ning heaolu toetamiseks on kaasamine märkimisväärse tähendusega (Almqvist & Almqvist, 2015; Smith, 2007; Pascal & Bertram, 2009). Kaasamise puhul ei ole tegu pelgalt laste kuulamisega, vaid oluline on jälgida lapse valmisolekut tegevusteks ning tahet tegutseda (Mason & Danby, 2011; Dockett et al., 2012). Almqvist & Almqvist (2015) jõudsid oma uurimuses tulemusteni, et kaasamist tuleb mõista kui konteksti, kus on tingimused, normid, väärtused ja piirangud. Unustada ei tohi laste kavatsusi ja huve ning neid tuleb arvestada kaasatuse piirides ja igapäevategevustes. Samuti on kaasamine sotsiaalsete reeglite ja normide ning nende tagajärgedega arvestamine. Kindlasti tuleb märgata lisaks laste ütlustele ka seda, milline on nende käitumine või kuidas nad reageerivad erinevatele olukordadele näiteks läbi oma kehakeele (Dockett et al; 2012).

Almqvist & Almqvist (2015) toovad oma uurimuses kaasamise kirjeldamiseks välja sellised märksõnad nagu otsustusvõime, kaasaráákimine, osalemine, aktiivne partnerlus ja läbiráákimised. Kaasamine on eelkõige vastutuse jagamine täiskasvanu ning lapse vahel ning seda peetakse kompetentsuseks ise otsustamiseks ning õppeprotsessi kulgemise mõjutamiseks. Laps on aktiivne osaleja, ta seisab enda õiguste eest ning on sõnaõiguse kandja (Einarsdottir, 2006, 2011). Samuti peaksid lapsed osalema otsuste langetamisel, neid puudutavate kokkulepete koostamisel ning aru saama sellest, et nende igapäevaelu puudutavates asjades on lastel õigus olla osalised (Zimmerman & Warschausky; 1998).

Kaasamist peetakse ka demokraatia õpetamise aluseks (Pascal ja Bertram, 2009). Demokraatlikuks hariduseks peetakse seda, kui lapsel ja õpetajal on võrdne võimalus teha otsuseid, mis puudutavad õppimist ja igapäevaelu. Õpetaja ja laps on võrdsed, kasutatakse palju dialoogi, vastutuse võtmist oma õppimise ees, osalemist selles, austust ja tolerantust (Democratic Education, 2015). Kaasamine on kui demokraatlikule eluviisile aluse andmine, sest lapsed saavad just lasteaias esmase kokkupuute demokraatiaga ning see annab lastele teadmise, et neid usaldatakse. See omakorda tõstab laste enesekindlust ja kompetentsust teha edaspidises elus õigeid valikuid (Moss, 2007; Nugin, s.a).

Sellest tulenevalt mõistetakse antud töös kaasamist kui lapse otsustusvõimet, kaasaráákimist, osalemist ning aktiivset koostööd õpetajaga (Almqvist & Almqvist, 2015).

Kaasamise vajalikkuse poolt räägib tõsiasi, et laste kaasamine toob kasu nii lapsele endale, tema perekonnale kui ka tervele ühiskonnale (Dupree, Bertram & Pascal, 2001). Inglismaal on viimastel kümnenditel läbi erinevate uurimuste analüüsitud laste kaasamist ning on leitud, et kaasates on lapsed paremini valmis õppima, nad on julgemad tegema valikuid ja väljendama oma ideid ning arendavad positiivset minapilti. Samuti tulevad läbi kaasatuse paremini esile laste prioriteedid, nende huvid ja mured ning arvamused endast ja endi eludest (Pascal & Bertram, 2009). Miller (2003) toob välja, et need lapsed, keda on varasest east kaasatud erinevate otsuste tegemistesse, on tulevikus võimekamad ja paremad ühiskonna kodanikud ning demokraatlikuma ellusuhtumisega. Rootsis läbiviidud uurimused on näidanud, et kui lapsed on kaasatud, siis on nad oluliselt enesekindlamad ning neil on väga head läbiráákimisoskused (Almqvist & Almqvist, 2015). Kaasamise otsest mõju tulevikule ei osata ennustada, ent on tõdetud, et kaasates on lapsed tulevikus tuttavamad elulistes olukordades kaasaráákimises ning mitmekülgsemate oskustega (Pascal & Bertram, 2009). Seetõttu on kaasamine koolieelses lasteasutuses oluline mitmest aspektist, sest arendab lapse minapilti kui otsuste langetajat ning omab laiemat mõju ka last ümbritsevale nagu kodu ja ühiskond.

### 1.1 Õpetaja roll laste kaasamisel õppe- ja kasvatustöös

Laste kaasamise puhul on väga tähtis ülesanne õpetajal– tema loob usalduse, mis on aluseks õpetaja ning lapse vahel toimivale koostööle. Hea koostöö aluseks on eelkõige laste aktiivsus õppetöös, kuna selle tulemusena saavad õpetajad ülevaate laste teadmistest ning oskustest (Almqvist & Almqvist, 2015). Lisaks tuleb õpetajatel väärtustada laste aktiivsust, sest see toetab lapse enesehinnangut, mis läbi tunneb laps ennast kompetentse ja iseseisvana (Nugin, s.a).

Õpetaja peaks laskma lastel oma arvamust avaldada ning on oluline rääkida nii igapäevaasjadest kui ka maailmamastaabis olulistest küsimustest, lisaks võiks õpetaja anda lastele otsustamisõiguse neid endid puudutavates küsimustes (Almqvist & Almqvist, 2015). Õpetajatel on tihti alusetu hirm selle ees, et andes õigused lastele otsustamiseks igapäevaasjade osas, muutuvad lapsed liiga võimukaks. Uurimused on tõestanud, et kaasates lapsi igapäevaste otsuste tegemisse suurenevad hoopis laste koostöö- ning suhtlemisoskused. Laste arvamuste kuulamine ja mõnikord ka juhirolli nende andmine võib muuta plaane ja initsiatiivi, mis nõuab õpetajalt suurt laste usaldamist ning samuti laste kompetentsust ja selle tundmist (Smith, 2004). Teisalt on autoreid (Bröstrom, 2006; Eide & Winger, 2005; Komulainen, 2007), kes arutlevad selle üle, et kuskohast üldse võtavad õpetajad õiguse täpsemalt uurida laste mõtete, arvamuste ja oskuste kohta. Eelmainitud autorite sõnul peaks lapsele jääma õigus privaatsusele, mida nende arvates lapsekesksed lähenemised kohati eiravad, sest erinevaid küsimusi ja arvamusi küsides on lapsed õpetaja range järelvalve all.

Rootsis läbiviidud uurimuses (Almqvist & Almqvist, 2015) selgus, et erinevate tegevuste otsustajaks on domineerivalt õpetaja ning lapsed saavad osalised olla vähemoluliste otsuste langetamise juures. Eelmainitust hoolimata tunnevad lapsed ennast olulistena ning see omakorda tõstab nende enesekindlust. Kitsaskohana mainitakse, et lapse ja täiskasvanu vahelises suhtes on siiski õpetaja see, kes otsustab, millise lapse idee kuuldavaks saab ja milliseid muudatusi see edasises õppetöös kaasa toob (Rhedding-Jones, Bae & Winger 2008). Samas on teada, et kui õpetaja kohtleb lapsi võrdsetena ning annab neile kõigile võimaluse oma arvamust avaldada, siis nad osalevad õppeprotsessides oluliselt aktiivsemalt (Pascal & Bertram, 2009).

Õpetajad lähtuvad tegevuste läbiviimisel peamiselt õppekavast ning laste õpetamise puhul on tihti seisukohal, et lapsed ei tea veel täpselt, mis on neile hariduslikus mõttes kõige parem (Nobes & Pawson, 2003). Pelgalt laste kuulamine ja laste vabadus tegevuste osas otsustada ei ole efektiivseks kaasamiseks piisav. Õpetajad lasevad lastel küll rääkida ja



arvamust avaldada, kuid jõuavad kiiresti pigem endale kasuliku kompromissini, seejuures laste huvidega täielikult mitte arvestades (Lindahl, 2002; Johansson, 2003). Seetõttu vähendavad lapsed automaatselt oma osalust, kuna juba varasest peale on neid õpetatud ja kasvatatud nii, et täiskasvanud kehtestavad normid ja reeglid (Bronfenbrenner, 1999). Sarnase tulemuseni jõudsid ka Almqvist ja Almqvist (2015), kes tõid oma uurimuses välja, et lapsed ootavad pigem õpetajapoolset juhendamist ja toetust. Samas on õpetajate hinnangul laste kaasatus võrreldes varasemaga kasvamas, sest õpetajad katsetavad üha enam piire, kuidas ja millisel määral lapsi kaasata.

Uurimustes on suuremat tähelepanu pööratud sellele, millisel määral ja kuidas on lasteaia- ja koolilapsed õpetajate arvates osalised otsustamistes ning tegevuste planeerimises (Clark, 2005; Johannesen & Sandvik, 2009). Ühelt poolt on uuringud, mille fookuses on olnud laps ja nende kaasatus enda haridustee mõjutamisse, jõudnud tulemusteni, et laste kaasatus oma õiguste ning vajaduste osas on vähene ning kohati puudulik (Almqvist, 2006; Björkman, Almqvist, Sigstedt, & Enskär, 2012). Teisalt toovad Almqvist ja Almqvist (2015) oma uurimuses välja, et lasteaialaste endi hinnangul on nad planeerimisse ning otsuste tegemistesse õpetaja poolt kaasatud. Uurimused on näidanud, et lasteaiaõpetajad on näiteks võrreldes algklassiõpetajatega toetavamad, et lapsed ise uuriksid ja otsiksid vastuseid erinevatele küsimustele ning näitaksid üles initsiatiivi oma huvide osas (Einarsdotter, 2006).

Paljud õpetajad peavad lapsi juba piisavalt kaasatuteks, sest nad osalevad vähesel või rohkemal määral õppekavade koostamisel, ning kuna paljudes lasteaedades on lisaks õppekavale kasutusel alternatiivpedagoogikad, siis lastest lähtumine on muutumas igapäevaseks ning suurendab seeläbi laste kaasatust. Märkimist väärib aga see, et lapsekesksed lähenemised keskenduvad rohkem sellele, et lastele lihtsalt midagi pakkuda, mitte, et seda pakkuda lähtudes laste huvidest. Hoopis olulisem oleks tegevused koos lastega läbi mõelda ja üheskoos sooritada, sest siis jõuab selle mõju ka lasteni (Smith, 2009). Eelmainitud toetavad ka mitmed uurimused (Gallagher, Haywood, Jones & Milne, 2010; Einarsdottir, 2011), kus tuuakse välja, et laste kaasamise puhul on täiskasvanul väga tähtis roll, mida nad endale aga tihtipeale ei teadvusta. Lapsed on tegevustesse paremini haaratud ja tegutsevad aktiivsemalt siis, kui neile autoriteetne isik seda kaasa teeb. Selleks võib lisaks õpetajale olla mõni rühmakaaslane.

Uurimused näitavad, et need õpetajad, kes on selle poolt, et lapsed oleksid vähem kaasatud ning pakuksid vähem omapoolseid algatusi, näitavad ajapikku üles aina vähem initsiatiivi (Ewin & Taylor, 2009; de Kruif, McWilliam, Ridley & Wakely, 2000). Seega on

väga oluline, et õpetajad pööraksid kaasamisele tähelepanu ning toetaksid seeläbi lapse kasvamist.

## 1.2 Kaasamine läbi laste motiveerimise ning valikute andmise

Erinevates uurimustes (Griswold, 2007; Almqvist & Almqvist, 2015; Brophy, 2010; Dockett et al., 2012; Ewing & Taylor, 2009) kajastub peamiselt kaks õpetaja poolt loodud kaasamist toetavat õppeprotsessi toetamise võimalust – motiveerimine ning valikute andmine. Motiveerimise all peetakse kaasamise kontekstis silmas peamiselt kompromisside ning kokkulepete tegemist (Almqvist & Almqvist, 2015). Samuti motiveerib lapsi enam kaasatud olema see, kui nende kaaslased on õpetajateks või juhendajateks rakendatud (Griswold, 2007). Brophy (2010) toob oma uurimuses välja, et motiveerimisega saab laste puhul tegeleda siis, kui on eelnevalt loodud sobilik ehk õppimist soodustav keskkond. Selle loomiseks soovitatakse tekitada lastes huvi, suunata nende tähelepanu ning aidata eesmärkide saavutamisel. Teisalt tõdetakse, et lapsi ei ole vaja alati motiveerida kaasatud olema ning kui lapsel on soov keelduda, siis ei ole oluline keeldumise põhjust välja uurida. See on eetilise küsimus, sest õpetajad püüavad muuta ideid ja tegevusi atraktiivseteks, et lapsed oleksid võimalikult palju kaasatud, hoolimata sellest, mis on lapse tegelik põhjus tegevusest keeldumiseks (Dockett et al., 2012).

Teist peamiselt välja toodud kaasamise võimalust, valikute andmist, peetakse valikuvabaduseks, läbi mille saavad lapsed tunda ennast kompetentsetena ning iseseisvatena (Nugin, s.a). Õppetegevustes saavad lapsed mõningaid valikuid teha ning see oleneb paljuski õpetajast. Valikud on enamjaolt õpetajate poolt mingil määral piiratud, sest õpetajad peavad ennast vastutajateks ning omavad laiemat ülevaadet sellest, millised on võimalused (Harcourt & Einarsdottir, 2011). Valikute andmisel lähtuvad õpetajad peamiselt sellest, mis on laste huvides parem ning hindavad laste õppimis- ning käitumisrollide juhtimise vajalikkust üle. Unustatakse usaldada laste endi kompetentsust, mis läbi nad ise õpiksid läbi enda valikute, sest tegelikult on lapsed kompetentsed iseennast puudutavaid valikuid ning otsuseid langetama (Almqvist & Almqvist, 2015). Samas selgus, et laste enesekindluse tõstmiseks piisab juba vähesest – lapsed tunnevad tihtipeale nii, nagu nad otsustaksid ise, mis aitab selgelt tõsta nende enesekindlust (James & James, 2001; Ndoro, Hanley, Tiger & Heal, 2006; Ewing & Taylor, 2009).

Almqvist & Almqvist (2015) toovad välja, et kuigi valikute andmisel kehtestavad õpetajad üldiselt piirangud, annab see lastele siiski võimaluse saada ülevaate neile võimaldavatest valikutest, saada osa valikute tegemisest ning näha ennast kui kontrollijaid

oma tegevuse üle. Sellest tulenevalt kirjeldavad ka lapsed, kelle õpetajad võimaldavad neil osaleda otsustamisprotsessides, oma suhteid õpetajatega oluliselt toetavamaks ja probleemivabamateks.

Eelmainitule vaidleb vastu Johansson (2003), kes viitab sellele, et õpetajad annavad laste kätte tegeliku "võimu" vaid seniks, kuni see ei ohusta täiskasvanu käitumisnorme. Nobes ja Pawson (2003) toovad välja, et valikute andmise puhul võivad lapsed saada vaeleharidusele demokraatia kohta, sest valikud on siiski õpetajate poolt esitatud ning lapsed lähtuvad nendest, mitte otseselt endi huvidest. Sama toetab ka Derman-Sparks & Ramsey (2011) uurimus, kus jõuti tulemuseni, et lapsed väljendavad oma soove ja ideid, ent seda eelkõige selle varjus, mida õpetajad või vanemad neilt ootavad. Põhjuseks on peamiselt see, et lasteaiaaegsed lapsed vajavad siiski tuge otsuste tegemisel, on kergesti mõjutatavad ning ei suuda veel suurt vastutust võtta.

## 2. Tartu Ülikooli Innovatsioonilasteaiad

Laste osalemine õppeprotsessi kujundamisel ning aktiivne osalus rühmatöö planeerimisel leiab lasteaednike seas üha enam kõlapinda. Paljud lasteaiaad on leidnud lisaks riiklikule õppekavale tuge alternatiivpedagoogikatest ning laste kaasamisele pannakse senisest suuremat rõhku. Innovatsioonilasteaiad on Tartu Ülikooli *Pedagogicum*i koostööpartnerid õppe-, teadus- ja arendustöös. Innovatsioonikoolidest ja -lasteaedadest on loodud võrgustik, milles õpetajad, tugispetsialistid ja juhtkond tegutsevad ühise meeskonnana, tehes koostööd ülikooliga esma- ja täiendusõppe läbiviimisel, teadustöös ning õppevara ja õppekavade arenduses. Tartu Ülikooli innovatsioonilasteaedu on kokku neli, millest kolm asuvad Tartu linnas ning üks Narva linnas (Innovatsioonikoolid, 2016).

Kõigis Tartus asuvates innovatsioonilasteaedades on kasutusel erinev metoodika. Lisaks riiklikule õppekavale lähtuvad lasteaiaad alternatiivpedagoogika erinevatest suundadest, milleks on lähtumine Reggio Emilia tegevuskultuurist, Hea Alguse programmi põhimõtetest ning Montessori pedagoogikast.

Malaguzzi ja Rinaldi (1998, viidatud Wien, 2015 j) on öelnud, et Itaaliast pärinev Reggio Emilia pedagoogika kaitseb nägemust lapsest, kellel on sada keelt ja kellel on õigus arendada neid kõiki. Oluline on õpetaja ja laste õhinapõhine õppimine ja õppimisjanu säilitamine. Olulisel kohal on õppimine läbi kogemuse, alagrupitöö ning keskkond kui kolmas õpetaja. Laste arvamustega arvestatakse ning lapsed loovad endi huvist lähtuva õppekava, mis baseerub projektõppel ja laste aktiivsusel ning uudishimul. Laste kaasatus oma õppimise

suunamisel on väga suur ning õpetajad arvestavad võimalikult palju laste soovide ja ettepanekutega (Woodrow & Press, 2007).

Hea Alguse programm jõudis Eestisse Ameerika Ühendriikidest 1994. aastal (Hea Algu, 2016). Hea Alguse programmi põhimõtteid iseloomustab neli kesket mõistet: suhtlemine, ellusuhtumine, kokkukuuluvus ja sidemete loomine. Olulisel kohal on lapsekeskne õpikeskkond, aktiivne õppimine, tegevuste individualiseerimine ning lastevanemate kaasamine. Tegevusi lastega viiakse läbi tegevuskeskustes. Lapsed saavad teha valikuid tegevuskeskuste osas ning osalevad õppeprotsesside planeerimisel (Walsh, 2003).

Montessori pedagoogika on alternatiivpedagoogika suund, mille põhimõtete järgi areneb iga laps omas tempos, kasutades iseseisvalt talle võimaldatud vahendeid. Lapse soov kõike käega katsuda arendab füüsisist ning loob baasi vaimseks tegevuseks. Montessori pedagoogika on suunatud eelkõige lapse iseseisvuse suurendamisele, iseõppimisele, enesekasvatusele. Last toetatakse, et ta teeks ise otsuseid, algataks tegevusi ning avaldaks julgemalt oma mõtteid. Õpetaja roll on luua sobiv keskkond ning toetada sobilike vahenditega (What is..., 2016).

Erinevad alternatiivpedagoogikad rõhuvad kaasamise vajalikkusele ning olulisusele lapse arengu toetajana. Tartu Ülikooli innovatsioonilasteaiad on koolieelsed lasteasutused, kus kaasamist peetakse, tulenevalt kasutusel olevatest alternatiivpedagoogikatest, oluliseks ning kus kaasatus peaks rakenduma oluliselt silmapaistvamalt kui teistes lasteaedades.

Magistritöö uurimuse eesmärgiks on selgitada välja Tartu Ülikooli innovatsioonilasteaedade õpetajate hinnangute põhjal lasteaiaõpetajate arusaamad kaasamise olemuse, võtete ning vajalikkuse kohta.

Tuginedes uurimuse eesmärgile on uurimisküsimused järgmised.

1. Kuidas mõistavad lasteaiaõpetajad kaasamist?
2. Missuguseid võtteid kasutavad lasteaiaõpetajad enda hinnangul laste kaasamiseks?
3. Kuidas tõlgendavad õpetajad kaasamise vajalikkust?

### **3. Metoodika**

Eesmärgist ja uurimisküsimustest lähtuvalt on antud magistritöös kasutatud kvalitatiivset uurimisviisi. Kvalitatiivses töös on oluline kirjeldada ja seletada tegelikku elu ilma üldistusi tegemata inimeste individuaalsete tõlgenduste ja tähenduste kaudu (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2010). Kuna töö eesmärgiks oli välja selgitada Tartu Ülikooli innovatsioonilasteaedade õpetajate hinnangute põhjal lasteaiaõpetajate arusaamad kaasamise olemuse, võtete ning vajalikkuse kohta, oli seega vajadus mõista ja tõlgendada inimeste

arusaamu, kogemusi ning vaateid. Seetõttu oli kvalitatiivne uurimisviis võimalikest tehnikatest kõige sobilikum (Õunapuu, 2014).

### 3.1 Valim

Valimi moodustamisel lähtuti eesmärgipärase valimi koostamise põhimõtetest, mille puhul valitakse uuritavad valimisse teatud kindlate kriteeriumite alusel, lähtudes uurimuse kontekstist ja spetsiifilisest eesmärgist (Õunapuu, 2014). Töö valim moodustati kuuest õpetajast, kes kõik töötavad Tartu Ülikooli kolmes innovatsioonilasteaias. Valim moodustati põhimõttel, et igast Tartu linna innovatsioonilasteaiast osaleks üks õpetaja, kelle õpetajakogemus oleks kolm kuni viis aastat ning teine õpetaja, kelle õpetajakogemus oleks vähemalt kümme aastat. Õpetajate valikul tööstaaži järgi sai määravaks see, et aastal 2008 muutus Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2011), mis näeb ette, et "laps on õppe- ja kasvatustegevuses aktiivne osaleja ning teda kaasatakse tegevuste kavandamisse, suunatakse tegema valikuid ning tehtud analüüsima" (para 5). Seega õpetajad, kes on töötanud kolm kuni viis aastat, ei oma teistsugust kogemust.

Valimi moodustamiseks kasutati uurija kolme isiklikku kontakti ning kolme soovitatud kontakti. Kuna uurimisobjektideks on õpetajad, kes töötavad innovatsioonilasteaedades, võivad nad oma töökogemuse tõttu olla äratuntavad. Et osalisi mitte kahjustada, on lähtudes headest teadustavadeist, mille puhul peetakse oluliseks uuritavatele konfidentsiaalsuse tagamist (Eetikaveeb, s.a), asendatud õpetajate nimed pseudonüümidega ning on koos töökogemuse ning rühma laste andmetega esitatud tabelis 1.

Tabel 1. *Intervjueeritavate andmed*

Pseudonüüm	Töökogemus	Laste arv rühmas	Laste vanus rühmas
1. Kadri	4 aastat	20	3-6
2. Teele	11 aastat	19	5-7
3. Siiri	4 aastat	24	3-5
4. Paula	4 aastat	24	4-5
5. Imbi	15 aastat	23	6-7
6. Tamara	17 aastat	23	6-7

### 3.2 Andmete kogumine

Andmete kogumiseks kasutati eesmärgist lähtuvalt intervjuusid. Õunapuu (2014) järgi on intervjuu sobilik viis just arusaamadega seonduvatele uurimisküsimustele vastuse leidmisel, seega on intervjuu sobiv meetod antud töö eesmärki ja uurimisküsimusi silmas pidades.

Käesolevas töös kasutati andmete kogumiseks poolstruktureeritud intervjuusid. Need võimaldavad vastajal tuua välja olulisemad teemad ning avaldada oma arvamust ka selles osas, mida ei ole konkreetselt küsimustes sõnastatud (Gratton & Jones, 2004). Samuti võib intervjuueerija intervjuu käigus lisada vajadusel täpsustavaid või kontekstist tulenevaid küsimusi ning neid intervjuu käigus sobivalt ümber sõnastada (Hirsjärvi et al., 2010; Õunapuu, 2014). Oma paindlikkusega oli seega poolstruktureeritud intervjuu kasutamine magistritöös andmete kogumisel uurija hinnangul otstarbekas.

Koostatud küsimuste kava tugines uurimisküsimustele ning töö teoreetilisele osale (Almqvist & Almqvist, 2015; Roberts, 2006; Bruce, 2012; Smith, 2007; Pascal & Bertram 2009; Mason & Danby, 2011; Dockett et al., 2012). Intervjuu on jagatud nelja peamisesse plokki: laste kaasamine tegevustesse (näiteks "Mida teed Sina, õpetajana, et lapsi kaasata?"), laste motiveerimine (näiteks "Millistes olukordades pead lapse motiveerimist oluliseks?"), õpetajapoolne valikute andmine lastele (näiteks "Millest lähtud õpetajana lastele valikute andmisel?") ning õpetaja roll (näiteks "Mida saaksid Sina õpetajana muuta, et lapsi veel enam kaasata?"). Igas plokkis oli küsimusi keskmiselt seitse kuni kaheksa, lisaks küsis uurija intervjuu käigus intervjuueeritavalt täpsustavaid küsimusi ning palus tuua näiteid ja põhjendusi (näiteks "Millistes olukordades päeva jooksul lapsi kaasad? Too palun konkreetseid näiteid.").

Uurimuse usaldusväärsuse suurendamiseks peeti enne intervjuu läbiviimist nõu metoodikaõppejõuga, kes vaatas intervjuu küsimused üle ning tegi omapoolseid ettepanekuid, et muuta intervjuu küsimused üheselt mõistetavaks. Lisaks viidi uurimuse usaldusväärsuse tõstmiseks läbi üks 52 minutiline prooviintervjuu ühe tegevõpetajaga. Prooviintervjuuga kontrolliti intervjuu küsimustiku sobivust (Hirsjärvi et al., 2010) ning selgitati töös välja intervjuuküsimuste kava täpsustamise vajadus. Prooviintervjuu käigus sai selgeks, et intervjuu kava on sobilik ning küsimused annavad vastused uurimisküsimustele. Intervjuuküsimusi oluliselt ei muudetud, kuid tehti parandusi küsimuste sõnastuse osas ning lisati juurde täpsustavaid küsimusi (näiteks küsimuse sõnastust " Kas Sinu õpetajatöös on hetki, kui sa saad aru, et lapsed pole kaasatud?" muudeti järgmiselt "Missugustel hetkedel saad aru, et

lapsed pole kaasatud?). Prooviintervjuus kogutud andmeid kasutati koos teistest intervjuudest saadud andmetega, sest sisuliselt intervjuuküsimusi ei muudetud ning antud vastused sobitusid uurimusse. Intervjuu kava on esitatud lisas 1.

Andmete kogumiseks viidi 2015. aasta teisel poolaastal läbi viis intervjuud ning 2016. aasta veebruaris üks intervjuu. Uuritavatega võeti ühendust suusõnaliselt ning e-kirja teel, lisaks kasutati uuritavate leidmiseks isiklikke kontakte. Kõigilt intervjuueeritavalt küsiti luba intervjuu salvestamiseks, saadud andmete kasutamiseks lõputöö kirjutamisel ning tutvustati konfidentsiaalsusega seonduvat. Kõik intervjuud salvestati kasutades iPadi ja rakendust *Voirecs dictophone*, mis võimaldab salvestada heli sarnaselt diktofonile. Intervjuud viidi läbi lasteaedades õpetajate rühmaruumides või koridorides. Lühim intervjuud kestis 42 minutit ning pikim 73 minutit (keskmiselt 64 minutit).

Uurimuse usaldusväärsuse tõstmiseks saatis töö autor kõikidele intervjuueeritavatele täiemahulise transkriptsiooni e-kirja teel ning ootas nädala pärast täiendatud versiooni tagasi. Töö autor palus teksti mitte muuta või kustutada, vaid täiendada kirjutist teist värvi tekstiga või erineva kirjastiiliga. Seda võimalust kasutasid kaks õpetajat ning analüüsis on kasutatud õpetajate poolt täiendatud andmeid.

### 3.3 Andmete analüüs

Poolstruktureeritud intervjuudega kogutud andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Andmete analüüsimist alustati intervjuude kogu mahus transkribeerimisega ehk kõik intervjuu jooksul räägitu pandi uurija poolt sõna-sõnaliselt kirja (Oliver, Serovich, & Mason, 2005). Transkribeerimata jäeti vaatlusandmed, mis polnud sõnalised (näiteks näoilmed). Helifaili tekstiks muutmisel kasutati eelmainitud iPadi rakendust *Voirecs dictophone*, mis võimaldas ettemängitava lõigu pikkust muuta ja vajalikul määral korrata. See muutis transkribeerimise täpsemaks ning vähem ajakulukaks. Uurija poolt pandi kuuldu kirja nii täpselt kui võimalik isegi siis, kui see polnud keelereeglitega kooskõlas (Yow, 1994). Keskmiselt kulus ühe intervjuu transkribeerimiseks 6 tundi.

Transkribeerides kirjutati uurija küsimus tumedama kirjaga ning kõik küsitud küsimused ja öeldud vastused eristati numbritega. Transkriptsioone võrreldi helisalvestitega vähemalt kolm korda, et täiendada ning vältida vigu (McLennan, 2003). Taaskuulamise lihtsustamiseks märgiti iga intervjuueeritava poolt esitatava küsimuse ette aeg. Transkribeeritud teksti oli kokku 75 lehekülge, keskmiselt 12 lehekülge intervjuu kohta.

Andmete analüüsiks kasutati programmi *QCAmap* (<https://www.qcamap.org>), mis on mõeldud teksti analüüsimiseks kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil. Programm võimaldab töö

autoril märkida tähenduslikud üksused. Oluline oli, et tähenduslikuks üksuseks on lause, lõik või lõigu osa, mis omas uurimisküsimuste kontekstis terviklikku mõtet. Andmete kodeerimiseks laeti transkribeeritud intervjuud programmi üles ning leiti igast intervjuu transkriptsioonist tähenduslikke üksuseid. Kodeerimisel valiti tekstist tähenduslikke üksusi (Elo & Kyngäs, 2008) ehk sõnade, lausete või seisukohtade kogumeid, mis olid seotud teema keskse tähendusega (Patton, 2002). Kasutades programmi *QCAmap* märgistati lõigud ja määrati neile sisust tulenev kood. Kodeerimisest on esitatud näide lisa 2.

Kodeerimise käigus täiendati ja muudeti koode, et tekiks selgem ülevaade ning tulemused oleksid üheti mõistetavad. Creswell (2013) toob välja, et uurimuse usaldusväärsuse suurendamiseks tuleks kaasata antud protsessi sellega mitteseotud isikuid. Sellest tulenevalt paluti kaaskodeerijal ühe transkriptsiooni tähenduslikud üksused kodeerida poole intervjuu ulatuses. Tekkinud koode võrreldi, arutati mõningate erimeelsuste üle ning jõuti üksmeelele. Kokku tekkis 178 koodi.

Järgmises andmeanalüüsi etapis koondati esialgse kodeerimise tulemusel tekkinud ja tähenduselt sarnased koodid käsitsi alakategooriate alla uurimisküsimuste kaupa (Elo & Kyngäs, 2008). Alakategooriatele anti koodide sisu iseloomustav täpsem nimetus. Koodidest alakategooriate moodustamine on esitatud joonisel 1.

Koodid	Alakategooria
õpetaja õpib lapsi kuulama õpetaja teeb tööd endaga õpetaja mõtleb töötaja läbi õpetaja eesmärgistab oma tegevused	areng õpetajana

Joonis 1. Alakategooriate moodustamine

Seejärel ühendati alakategooriad sisuliste sarnasuste põhjal ja koondati uurimisküsimuste kaupa. Andmeanalüüsi protsessis selgus, et esimese uurimisküsimuse alakategooriates on sisulisi sarnasusi ning seega moodustati alakategooriatest kategooriad. Eelmainitu on esitatud joonisel 2.



Alakategooriad		Kategooriad
lapse õppimise suunamine		lapse õppimise suunamine
lapse arengu toetamine	}	lapse arengu toetamine
lapse õppimise toetamine		
koostöö lastega ja meeskonnas	}	koostöö
õpetaja ja lapse koostöö		
arenemine õpetajana		arenemine õpetajana

Joonis 2. Kategooriate moodustamine

Transkriptsioonidest valiti lõpetuseks tulemuste illustreerimiseks välja tsitaadid, milles sisalduks konkreetseid aspekte ning põhjalikumaid seletusi. Tulemuste tõlgendamiseks ja teksti ilmestamiseks valitud tekstinäiteid korrigeeriti enne töösse lisamist vähesel määral selliselt, et teksti sisu ei muutunud.

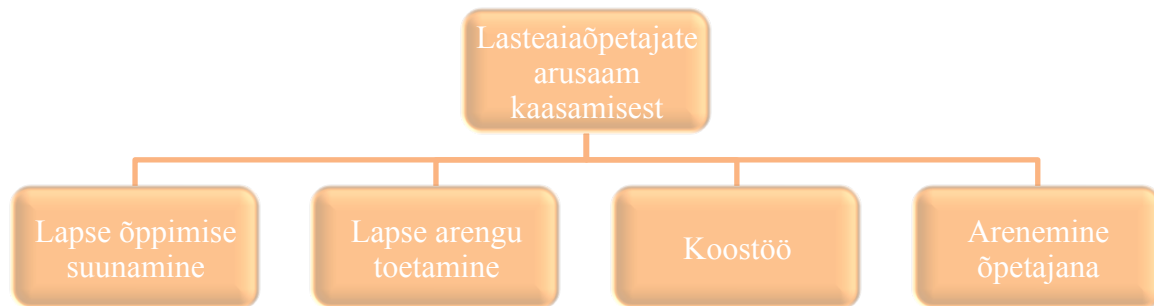
Uurimuse usaldusväärsust suurendab põhjalik uurimisprotsessi dokumenteerimine elektroonilisse uurijapäevikusse (Creswell & Miller, 2000). Kogu töö protsess on uurija poolt uurijapäevikusse üles täheldatud. Elektroonilisse dokumenti on kirja pandud kõik mõtted ja kahtlused seoses intervjuu koostamisega, probleemid ja parendamiskohad intervjuude läbiviimisel ning emotsioonid kodeerimisprotsessi ajal. Uurijapäevikut eraldi andmestikuna ei analüüsitud, kuid andis töö autorile võimaluse mõtteid koondada, reflekteerida ja saada parem ülevaade kogu uurimisprotsessist. Väljavõte uurijapäevikust on esitatud lisas 3.

#### 4. Tulemused

Antud töö eesmärgiks oli selgitada välja Tartu Ülikooli innovatsioonilasteaedade õpetajate hinnangute põhjal lasteaiaõpetajate arusaamad kaasamise olemuse, võtete ning vajalikkuse kohta. Andmeanalüüsi tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaupa. Iga uurimisküsimuse juures kirjeldatakse põhjalikumalt tekkinud kategooriaid ning tulemusi illustreeritakse tsitaatidega intervjuudest.

##### 4.1. Lasteaiaõpetajate arusaam kaasamise olemusest

Järgnevalt antakse ülevaade esimese uurimisküsimuse "Kuidas mõistavad lasteaiaõpetajad kaasamist?" andmeanalüüsi tulemustest. Tulemuste selgemaks esitamiseks koostati joonis (vt joonis 3), millel on näidatud andmeanalüüsis tekkinud kategooriad.



Joonis 3. *Lasteaiaõpetajate arusaam kaasamisest.*

Uurimuses osalenud lasteaiaõpetajad tõid välja, et üheselt on kaasamist keeruline defineerida, sest tegemist on komplekse protsessiga. Rõhutati, et laste kaasamine on õpetajatöö üks olulisemaid aluspunkte ning kaasamise eest vastutab eelkõige õpetaja. Lisaks sellele, et kaasamine on oluline eelkõige laste seisukohalt, tõid uuritavad välja, et kaasamine toetab ka õpetaja enda enesearengut. Samuti leidsid intervjuueeritavaid, kes mainisid kaasamist kui elementaarset igapäevategevust ning pidasid kaasamist üheks esmaseks koostöö aluseks nii lastega kui meeskonnas. Kõigi uuritavate hinnangul on kaasamine lapse õppimise suunamise ja arengu toetamise vaatepunktist üks olulisemaid aspekte.

**Lapse õppimise suunamine.** Uurimuses osalenud lasteaiaõpetajad kirjeldasid kaasamist tähtsa osana õpetaja igapäevatöös – üle poolte õpetajatest tõid välja, et kaasajana on õpetaja eelkõige suunaja. Kõik intervjuueeritavad rõhutasid, et kaasamine on elementaarne tegevus nende igapäevatöös ning lapsi kaasatakse päeva jooksul kõikidesse tegevustesse. Lisati, et õpetaja ülesanne on lapsi kutsuda tegevustesse ja soodustada lapsi õpetajaga koos mõtlema, et lastel suureneks iseseisvus ning otsustusvõimekus. Õpetajad märkisid, et nad on kaasajatena provotseerivad, et lapsi enam mõtlema suunata. Toodi ka välja, et planeerimisel ja tegevuste läbiviimisel lähtutakse eelkõige rühma heaolust. Kaasamise mõiste üle arutades kõlama jäänud märksõnadeks olid eelkõige laste ühisele tegevusele suunamine ning võimaluse pakkumine osalemiseks. Kõige enam tõid õpetajad välja seda, et kaasamise all peavad nad silmas võimaluste loomist lastele kaasa rääkimiseks otsuste tegemisel ning arvamuse avaldamiseks tegevuste läbiviimise osas.

*Et ma annan lapsele võimaluse osaleda näiteks. Mulle meeldivad sellised „rääkivad seinad“, et nad võtavad mingid pildid ja panevad seina peale ja*

*siis on jutustamised ... Et ei ole niimoodi, et mina istun uhkelt seal ringis ja räägin kõik asjad ära. Ma tahan, et nemad tegutseksid (Siiri)*

Kõik õpetajad, kes intervjuusid andsid, märkisid, et kaasamine on nende arvates pigem elementaarne igapäevategevus kui pikaajaliselt etteplaneeritud tegevus. Huvitava aspektina lisasid intervjuueeritavad, et kaasamine toimub nende jaoks enamjaolt märkamatuks ning sellest tulenevalt on neil kaasamise mõistet raske seletada. Peamiselt toodi välja, et lapsi kaasatakse nende endi huvides ning lähtudes laste soovidest.

*Põhimõtteliselt oma rühmatöösse on nad suurem osa ajast kaasatud ikkagi. Sest nad on ise aktiivsed, mitte ma ei pea loengut. Läbi kõigi tegevuste, mida me teeme. Nad on ju kaasatud (Tamara)*

Enamik intervjuueeritavatest mainis, et kaasamine eeldab ka õpetaja vastutust– et ei ununeks tegevuste eesmärgid ning planeeritud tegevused saaksid läbi viidud, mis tagab ka üldisema rühma heaolu. Rõhutati veel, et õpetajat saab antud kontekstis võtta provotseerijana ehk lapse mõtlemise ergutajana. Kaasates on lapsed justkui väikesed õpetajad ning muudavad õpetaja tööd lihtsamaks, tehes osaliselt õpetaja töö ära.

*Juba alates planeerimisest nii hommikuringides kui igapäevavestlustes ma kogu aeg küsin laste käest, mida nad sooviksid teha, mida nad tahaksid teha... Ühesõnaga ma ei mõtle ise välja asju enamasti, vaid lapsed. Ma panen lapsed mõtlema aga mina ikkagi vastutan (Teele)*

Huvitava aspektina tõid kaks õpetajat välja, et kaasamise puhul on nad märganud, et lapsi oma tegevustesse haarates saab õpetaja laste arengu ja oskuste kohta olulist infot, mis muidu ei pruugiks tulla nii otseselt esile.

*Ma ei pruugi laste teadmisi ise päris täpselt ära tajuda. Kui ma arutan lastega koos läbi, siis ma saan sealt kätte nende eelteadmised, selle, mida nad tegelikult päriselt ise ka tahaksid teha ja ma näen juba milleks nad võiksid olla võimelised või kui hästi nad suudavad hinnata enda võimekust ise ja milles nad siis sealjuures võiksid veel abi vajada või tuge soovida. (Kadri)*

**Lapse arengu toetamine.** Eranditult kõik õpetajad tõid välja selle, et õpetaja toetab läbi kaasamise lapse arengut ning õppimisoskusi. Toodi välja, et õppimise osas annab kaasatus lapsele erinevaid oskusi ja teadmisi ning arengu osas toetab kaasatus laste enesekindlust, julgust ja iseseisvumist, sest õpetaja ei tee laste eest asju ära. Lisati, et kaasatuna õpivad lapsed oluliselt rohkem ning nad saavad esmaseid kogemusi valikute tegemises.

*Lapsed tunnevad ennast olulisena. Nad saavad osa võtta. Kaasatus on nende jaoks enesekindlust tõstev. Ta tunneb, et ta on osa millestki ja kuulub kuskile. Turvatunde annab ka, ma usun. Enesekindlust kindlasti ja selle tunde, et ta on oluline ja samaväärne täiskasvanuga (Paula)*

Kõik intervjuueeritavad tõid välja, et kaasatus tõstab oluliselt lapse enesekindlust ning julgustab lapsi olema julgemad. Intervjuude põhjal tuli välja, et õpetajate arvates kogevad kaasatud lapsed oluliselt rohkem eduelamust ning on autonoomsemad ja kompetentsemad. Kaasatud lapsed on väarikamad ning neis on entusiasm tegutseda, kasvanud on kaastegemise julgus, otsuste langetamise oskus ning vastutuse võtmine.

*Lapsed tunnevad ennast olulistena ja nad saavad osa võtta. Kaasatus on nende jaoks enesekindlust tõstev. Ta tunneb, et ta on osa millestki ja kuulub kuskile. Ning valikute andmine keskustesse minekute ja mängude valimise näol, erinevate probleemide lahendamise näol – minu tööd see suuresti ei mõjuta, küll aga mõjutab see laste otsustusvõimekust. Otsuste langetamise oskust ja oma peaga mõtlemist ma väga pooldan (Paula)*

Õpetajad tõid veel välja, et kaasates lapsi tegevustesse, säilib laste loomupärane tegutsemistahe, nad õpivad mõtlema ja tegutsevad oma huvidest lähtuvalt. Lastel säilib hea lapsepõlve tunne, nad kirjeldavad julgelt oma mõtteid ja pakuvad välja teemasid, mis neile huvi pakuvad, mis on omakorda seotud laste motivatsiooniga õppimise vastu. Õpetajate arvates on lastel suurenenud arutlemisoskus ning lastel on aega rahulikult tegutseda ning mõelda.

*Laps muidu ju loomuomaselt ...ma näen, et tahab olla kaasatud ja igasse asja, ta topib ju igale poole oma nina – ta tahab teha ja ta tahab uurida ja ta tahab päris asju teha (Teele)*

Väga olulisena rõhutasid õpetajad aspekti, et kaasamine toob välja laste võimed ja oskused ning tekitab tööharjumuse. Lapsed on osalised läbi terve õppeprotsessi ning õppetegevuste ülesehitus on õpetajate hinnangul tänu kaasatusele loogilisem.

*No mul on huvitav näha ka, et mida mingi laps oskab. Või, et kui just ongi...  
siis ma saan lapse arengust sellise parema ülevaate või näen milline  
suhitleja ta näiteks on (Siiri)*

**Koostöö.** Kaasamise küsimuse juures rõhutasid õpetajad, et kaasamise toimimiseks on üheks väga oluliseks märksõnaks koostöö. Õpetajad otsivad kaasamiseks erinevaid võimalusi nii lastega kui ka meeskonnaga. Intervjuudes toodi välja, et kaasamine suurendab oluliselt lapse ja õpetaja vahelist koostööd ning tänu sellele on omakorda laste huvid õpetajatele hästi teada.

*Ma arvan, et mul on endal ka mõnusam seal olla ja seal samas rühmas tööd  
nii teha. Ja ma usun, et see muudab rühma natukene terviklikumaks ja saame  
kõike koos teha (Tamara)*

*Ma tegutsen koos lastega, et ei ole ainult nii, et mina tegutsen ja lapsed on  
pealtvaatajad, vaid ma võtan neid nagu endaga kaasa, tegutseme koos (Siiri)*

Õppetöö osas toodi välja, et õpetajatel on tänu lastega koostööle nende huvid teada ning konkreetsem ülevaade laste teadmistest ja oskustest. Sellest lähtuvalt on enamike õpetajate arvates hea uusi teemasid välja mõelda ning tegevusi planeerida. Intervjueeritavate arvates on tähtis märgata, et kõik lapsed oleksid kindlasti osalised ning nad saaksid piisavalt võimalusi oma arvamuste ning mõtete väljendamiseks.

*Minu jaoks see tähendabki seda koostööd, et ükski laps ei jää kõrvale  
(Paula)*

Pooled õpetajatest märkisid, et kaasamine on kui vastutuse jagamine meeskonnas ning tõid välja, et väga tore on näha lapsi kaaslasid õpetamas. Lisati, et lapsed on koostööd tehes rühmas oluliselt aktiivsemad ning motiveeritumad tegutsejad ning julgemad algatajad. Üks õpetaja lisas täienduseks, et kaasates on rühmas kõik tegevused justkui kahepoolse (lapsed- õpetaja)

initsiatiiviga.

*See on lausa kahekordne kaasamine kui ma nüüd mõtlen. Ma panen ühe lapse teisele lapsele selgitama, teda õpetama ja temaga koos tegutsema. Vot see suurem laps saab selle vastutuse ja väärikuse ja autonoomiatunde, et vot nüüd mina saan selle ülesande. Aga samas, mis ma olen märganud, et laps läheb lapsega paremini kaasa... Õpetaja peab tunduvalt rohkem vaeva nägema, kui teine laps (Teele)*

Kaks õpetajat tõid välja, et kaasamise puhul ei tohi unustada õpetaja abi rolli. Lisaks lasteaia meeskonnale mängivad kaasamise puhul väga olulist rolli veel lapsevanemad ja erinevad partnerasutused nagu näiteks koolid ja ettevõtted.

*Meeskonna mõttes otsin võimalusi, et kuidas jaotada võibolla ühiselt ülesandeid meeskonnas, et kõik oleksid kaasatud, et kõik tunneksid, et nad saavad midagi panustada, ühepalju teha võibolla (Kadri)*

**Arenemine õpetajana.** Lisaks laste arengu ja õppimise seisukohast olulise tegevusena, kirjeldasid õpetajad intervjuudes kaasamist kui õpetaja arengu toetajat. Vestlustest tuli välja, et intervjuueeritavad otsivad aina enam variante, kuidas laste kaasatust suurendada, tehes seeläbi tööd iseendaga. See tähendab nende jaoks tööaja põhjalikumalt läbi mõtlemist ning enda jaoks olulisemate eesmärkide mõtestamist kaasamise suurendamiseks.

*Ma pean ise väga hästi läbi mõtlema selle, et kuidas ma ka kindlustan selle, et ta omandaks teatavad oskused, mis tal võiksid kuuendaks-seitsmendaks eluaastaks olla omandatud ... et kuidas siis omavahel lõimida laste huvid ja konkreetsed eesmärgid ja teha seda niiviisi, et need jääksid nagu mõnevõrra peidetuks aga oleksid ka teadvustatud. Et laps ju võib teada ja aru saada sellest, et ta õpib (Kadri)*

Üks õpetaja tõi välja, et kaasamise puhul on vaja õpetajal teha endaga individuaalselt palju tööd ning oluline on taluvuse kasvatamine.

*Ühesõnaga see rahu ja taluvus on võibolla kõige suurem osa endaga töös ära teha. Ja siis sa saad kaasata. Sa talud ära seda, kuidas lapsed neid toimetusi näiteks teevad, mis iseenesest peaks ju lasteasutuses täiesti loomulik olema aga ma olen näinud lasteasutuses, et nii see ei ole. Ja see ei ole paljudele õpetajatele loomulik, et sa talud ära selle aja, mis läheb kauem ja mis see töökvaliteet on. See on see õpetaja muutmine (Teele)*

Intervjuudest tuli välja, et õpetaja põhiroll kui selline säilib, ent lapsi kaasates on see muutumas – õpetajad ei tee enam kõike ise ära ning ei tee ainult seda, mida nad ise on mõelnud ja plaaninud. Õppeprotsessi kavandamine ja läbiviimine toimub koostöös lastega ning üha enam otsivad õpetajad uusi võimalusi lastega arutlemiseks ning nende huvide teadasaamiseks, mis arendab oluliselt õpetaja kuulamisoskust ning kannatlikkust.

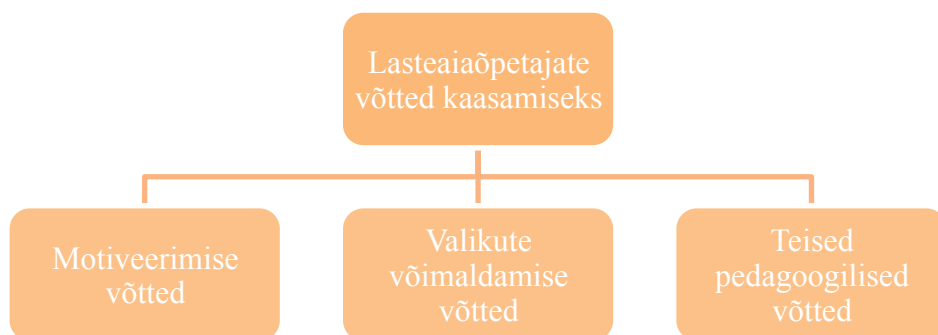
*Selles suhtes, et see oht on täiskasvanuna, et me tahame kõik ära teha ja lihtne on ju öelda need vastused ette ära... Aga siin on see, et stopp! Olgugi, et sina tead vastust aga sa kaasad lapsed mõtlema ja uuritegi ja vaatategi koos (Imbi)*

Õpetaja arengu osas toodi positiivsete näidetena välja olukorrad, kus õpetajad on õppinud muutma oma töövõtteid vabamaks ning seeläbi ei tunne nad ennast enam sundijatena.

*Laste tegevustes minna võibolla julgemalt kaasa laste ideedega, et oleks seda julgust idee kui selline vabaks lasta... Et kuhu see lapse idee hakkab jõudma... et õpetaja ei pane kätt ette, et ei, ei, seda me kindlasti täna ei tee ja me ei proovigi ja nii ei ole ette nähtud. Vaid pigem anda seda julgust, et kuhu see siis edasi hakkab jõudma (Kadri)*

#### 4.2 Lasteaiaõpetajate võtted laste kaasamiseks

Järgnevalt antakse ülevaade teise uurimisküsimuse "Missuguseid võtteid kasutavad lasteaiaõpetajad endi hinnangul laste kaasamiseks?" andmeanalüüsi tulemustest. Tulemuste selgemaks esitamiseks koostati joonis (vt joonis 4), millel on näidatud andmeanalüüsis eristunud kategooriad.



Joonis 4. Lasteaiaõpetajate võtted kaasamiseks

**Motiveerivad võtted.** Õpetajad tõid välja, et kaasamiseks kasutavad nad enam motiveerimist. Seda eriti, kui on vaja mingid asjad "ära teha" (näidendid, kohustuslikud ettevõtmised jne) või püütakse äratada laste sisemist motivatsiooni, sest õpetajate hinnangul on kaasatuna olles tehtavad tegevused laste arengule kasulikud.

Motiveerimise võtetena tõid õpetajad enamikel kordadest välja erinevate kokkulepete sõlmimise kasutades läbirääkimisvõtteid. Näitena toodi laste võimalust kohustuslikke ülesandeid sooritada erinevatel ajahetkedel. Püütakse leida laste tegevusest keeldumise põhjusi, kompromisse ning kaardistatakse laste ebakindluse põhjusi. Kaks õpetajat lisasid, et nad peavad oluliseks lapsele aja andmist enda mõtete selgitamiseks ning lubamist lihtsalt olla ja rahuneda/olla vaatleja rollis.

*Nad ei pea kõike alati ära tegema, sellepärast, et see vaene laps... Seda mänguaega on ju nii vähe, et kui ta peab kõiki neid paika pandud tegevusi ja ülesandeid tegema, mida mina talle ütlen, siis ta ju ei saa niisama olla. Ta väsib ära selles keskkonnas. Talle peab jääma see kvaliteetaeg, et ta saaks rahus olla (Paula)*

Lisaks tõid intervjuueeritavad välja, et motiveerivate võtetena kasutavad nad eduelamuse pakkumist, individuaalset tegutsemist õpetajaga ning põnevat keskkonna loomist. Eranditult kõik õpetajad tõid välja, et nad kasutavad laste kiitmist, kuid täpsustasid, et seda kindlasti põhjendusega, mille eest tunnustust jagatakse, mitte niisama. Lisati, et hea sõna ning kallistamine on väga head motiveerivad "abivahendid" laste kaasamiseks. Üks õpetaja lisas, et kõige olulisem on laste motivatsiooni säilitamine.

*Selles mõttes, et lapsel on loomulik entusiasm ja õhin olemas ja see motiveerimine puudutab nüüd seda, minu poolt, et ma ei võtaks seda õhinat maha. Et ma endas seda jälgiksin, et mina seda neil maha ei võtaks ja siis see juba ongi ju motiveerimine. Nagu tagurpidi. Kui mina seda õhinat ära ei lämmata, siis nad ongi motiveeritud. Kui mina selle ära lämmatan, siis ma pean hakkama neid kuidagi teistpidi ässitama (Teele)*

Kaks õpetajat nentisid, et tegelikult kasutavad nad kavalust ning isegi manipuleerimist, et osasid lapsi rühmatöösse kaasata. Kolm õpetajat märkisid, et kasutavad laste kaasamiseks ka laste "ära ostmist" erinevate esemete või meelistegevustega.



*Et no näiteks kui sa nüüd selle harjutuse kaasa teed, et siis sa saad pärast seal autonurgas suure autoga mängida (naer). Et no sa üritad ja pakud mingit asja lapsele, mida sa tead, et see laps väga tahab. ...jah, see on kole öelda aga põhimõtteliselt sa ostad lapse ära. Et ilmselt on neid motiveerimise viise teisi ka aga see äraotsimine töötab kõige paremini (Siiri)*

Kaks õpetajat tõid välja nende meeskonnas eksisteeriva motivatsioonisüsteemi, mis on ülesehituselt selge ning mis aitab lapsi süstemaatiliselt motiveerida (kleepsukeste või erinevate täpikete kogumine).

*Meil on ka motivatsioonisüsteem, et lapsed korjavad täppe meil. See on nagu valgusfoorisüsteem, et punane-kollane-roheline ja roheline tähendab, et laps on päeva jooksul reeglite järgi käitunud ja nädala lõpus, kui tal on kõik rohelised, siis ta saab klepsu. Et neil kõigil on klepsualbumid (Tamara)*

Üksikutel kordadel mainiti kaasamise eesmärgil ära veel sellised motiveerimise võtted nagu laste julgustamine, arutelud ning vajadusel ühest tegevusest sujuvalt teise üleminek/ tegevuse lõpetamine.

*Ma pigem proovin siis mingi teise võimaluse leida, et kuidas seda sama tegevust tema jaoks natukene mängulisemalt teha või kavandada. Et ma teisaldan neid tegevusi ja kohandan lapsele mugavamaks ja sobilikumaks. Alati saab ju kuidagi lihtsamalt ja mängulisemalt neid teha, et lapsel veel põnevam oleks (Paula)*

**Valikute võimaldamise võtted.** Kaasatuse suurendamiseks kasutavad õpetajad väga palju valikute võimaldamist. Neli õpetajat ütlesid, et pigem soosivad nad kindlat valikute hulka ning valikutes on peamiselt kas tegevused või vahendid.

*Kohati päris hästi saab valikuid anda, sest just selles variandis, et antakse kaks erinevat või mitu erinevat valikut... see valikute kogum on nagu ette määratud. Et lihtsalt kui see valiku kogum on umbmäärane siis lapsel, mulle tundub, on keeruline selles orienteeruda... Aga kui tal on konkreetsed võimalused, mis on sulle ette antud, siis ta saab sellest valida oma selle nii-öelda meelistegevuse (Kadri)*

Valikute andmise plussidena toodi õpetajate poolt välja seda, et see annab lapsele võimaluse olla aktiivne osaleja ja panustada tegevustesse ning lapsed õpivad ka ise seeläbi erinevaid valikuid välja pakkuma. Kolmandik õpetajaid lisisid, et laps vajab valikute tegemisel tihti õpetajapoolset tuge ning otsustusvõime kujunemine on aeganõudev protsess.

*Minu jaoks ongi valikute andmine see, et laps nagu hakkaks ise ka kaasa mõtlema, et ta suudaks ise ära otsustada. Et mitte, et ta teeb natuke siit ja natuke sealt. Et ta suudaks langetada ühe otsuse (Siiri)*

Kõik õpetajad lisasid, et valikuid andes sõltuvad nad alati tegevuse eesmärgist ning laste huvist. Valikud on õpetaja poolt alati hästi läbi mõeldud ning enamik õpetajad nentisid, et valikute pakkumine muudab ka nende töö põnevamaks.

*Ma arvan, et see teeb huvitavamaks minul ka selle töö. Sest lastelt tuleb ka päris palju sellist huvitavat.. noh ongi mingi mänguga seoses näiteks, et kui sa annad neile valiku otsustada, et kuidas ta midagi mängida tahab, siis endal on ka põnev, et oo ma ise ei tulnudki selle peale (Siiri)*

Kitsaskohtadena toodi valikute võimaldamise juures kolme õpetaja poolt välja, et lasteaia päevakava seab mõningased piirid ning õpetlikke valikuid on vahel keeruline välja mõelda.

*Valikud on ju tegelikult mingil määral lasteaia ikkagi piiratud. Meil on ju oma päevakava ja me peame tegema neid asju, mis on ette nähtud! Ei saa väga suurt seda valikute andmist teha (Paula)*

**Teised pedagoogilised võtted.** Õpetajad tõid intervjuudes välja, et enamik neist tegutseb lastega koos ning nad arvestavad tegevusi läbi viies laste poolt pakutud ideid ja mõtteid. Leiti, et pigem ollakse tegevustes suunajate rollis ning targalt õppeprotsessi juhtides ja seda kontrollides säilitatakse koostöö kogu rühma meeskonnas.

*Vastavalt sellele siis see päev niimoodi kujuneb meil, et tulenevalt nende ideedest ja tulenevalt minu ideedest püüame neid niimoodi kokku panna ja ühiselt toimetada (Imbi)*

Kõik õpetajad kasutavad igapäevaselt arutelusid ja vestlusringe lastega neile n-ö „hääle andmiseks“ ning pakuvad lastele võimalikult palju erinevaid viise eneseväljenduseks. Leiti, et õpetajad julgustavad ja annavad lastele võimaluse oma ideid välja öelda ning olla seega aktiivseks osapooleks õppeprotsessi kujundamises.

*Kui on mingid grupitegevused, et kes tahab teha seda teha või kes tahab toda teha. Või siis tegevustes konkreetselt mingeid valikuid anda ise. Vahenditega ka, sest sa võid teha ühte ja sama tööd ju erinevate vahenditega, et ei ole nii et noh, paindumatus... Arutelud kindlasti, et seal tulevad ka väga hästi välja laste soovid (Tamara)*

Intervjueeritavad tõid välja, et nad käituvad kohati provotseerivalt, et ergutada laste mõtlemist ja seoste loomist enda huvide ja õppekava vahel. Eelnevast tulenevalt antakse lastele julgemalt ka vastutust, mis tähendab, et õpetajad ootavad, et lapsed osaleksid nende poolt pakutavates tegevustes. Samuti tõid kõik õpetajad välja, et nad kaasavad lapsi igapäevatoimetustesse (nagu näiteks koristamine jms). Lisati, et väga oluliseks on muutunud lapselt- lapsele õpetamine ning lastele erinevate vastutusrikaste ülesannete jagamine, mille abil suureneb laste kaasatus ning kompetentsus ise otsustada.

*Või siis mina annan igale lapsele ülesande enne või pärast mingisugust tegevust, kuidas ta veel kaasa aidata saaks, siis ta tunneb kohe ennast tähtsana (Paula)*

Õpetajad arvestavad laste mõtetega ning kaasavad lapsi planeerimisse võimaluste piirides. Kolmel korral tõid õpetajad välja, et lapsed on saanud rohkem valikuvabadust tegevuste, materjalide jms osas ning erinevate otsuste langetamiseks kasutatakse üha enam hääletamist, mis on aluseks demokraatlike väärtuste õpetamisel.

*Siis me oleme teinud ka hääletusvoorusid. Et sellega on nad nüüd nii harjunud. Et tõstame kätt ja loendame hääled kokku, et ...selline demokraatia (Imbi)*

#### 4.3 Õpetajate tõlgendus kaasamise vajalikkusest

Järgnevalt antakse ülevaade kolmanda uurimisküsimuse "Kuidas tõlgendavad õpetajad kaasamise vajalikkust" andmeanalüüsi tulemustest. Uurimisküsimuse osas eristusid kaasamise vajadus lapsele ning kaasamise vajadus õpetajale, lisaks tõid õpetajad välja variante, kuidas nad saaksid veel enam oma igapäevatöös lapsi kaasata.

**Kaasamise vajadus lapsele.** Eranditult kõik õpetajad tõid välja, et kaasamine on lapsele väga oluline, sest see annab talle innukust tegutseda ning motiveerib. Kolm õpetajat tõid välja, et

kaasatuna olles oskab laps paremini oma eduelamusi märgata ning tunneb, et tema soovide ning mõtetega arvestatakse. Siinkohal lisati juurde, et on märgata laste eneseväärikuse tõusu ning lapsed julgevad üha enam oma arvamust välja öelda.

*See õpetajaga seotuse tunne, et mida olen teda usaldanud. Läbi selle on väärikuse tõus, et võib-olla seda laps ise kohe ei teadvustagi, et ta saab olla kaasates väärikas (Teele)*

Õpetajate hinnangul on kaasamine oluline ka lapse tuleviku seisukohalt. Õpetajad tõdesid, et kaasamine annab lapsele tulevikku peamiselt kaasa julguse oma mõtteid väljendada ning oskuse oma ideid teistele esitleda. Näidetena toodi veel välja, et säilib õhinapõhine õppimine ning elukestva õppe harjumus. Kõik õpetajad nõustusid, et kaasamine suurendab tulevikus lapse enesekindlust ning eneseväljendusjulgust.

*Tulevikku annab kaasatus julguse öelda, julguse iseenda arvamust avaldada... ja julgust teha ning ka oskused. See tunne ja teadmine, et temaga on arvestatud, eelkõige ikkagi see. Just see, et ta on saanud olla alati osaline (Tamara)*

**Kaasamise vajadus õpetajale.** Uurimuses osalenud õpetajad märkisid, et kaasamine mõjutab ka nende tööd. Neli õpetajat tõid välja, et lapsi kaasates ei tunne nad ennast sundijatena ning nad on õppinud märkama rohkem seda, mis lapsi huvitab ning millega sooviksid lapsed tegeleda. Oluliselt on muutunud õpetajate arusaam planeerimisest– tegevusi mõeldakse koos lastega välja ning suuremat rõhku pannakse sellele, et teada saada, millest lapsed huvituvad.

*Mõnes mõttes kaasamine kergendab mu tööd. Ja no mul on huvitav näha ka, et mida mingi laps oskab, ma saan lapse arengust sellise parema ülevaate või näen, et milline suhtleja ta on (Siiri)*

Üks intervjuueeritav tõi välja, et lapsi kaasates on õpetaja oma mugavustsoonist väljas ning seeläbi teeb õpetaja endaga tööd– otsib ja uurib uusi lahendusi ja võimalusi ning täiendab ennast pidevalt.

*See töö on lihtsalt selline vaheldusrikas. Et kogu aeg on tegevus ju ja tegelikult on see, et lapsed on niipalju erinevad, et sa ei saagi olla seal mugavalt. Sa pead koguaeg kohandama ja täiendama ennast (Imbi)*

Õpetajad lisasid, et kaasamine kergendab osaliselt nende igapäevatööd. Näidetena toodi välja näiteks vahendite ja tööülesannete jagamist ning ettevalmistuste tegemist.

*Miks teha üksi kui saab ju kogu tuba kaasa rääkida ja oma arvamust öelda. Et istud üksinda ja paned teemasid paika? Kuigi sellega võid sa ju täitsa alt minna, et lapsi ei huvitagi see. Kaua sa räägid sellest "kevad aias"... neli aastat järjest. Siin on lihtne näide see, et tulevad hoopis teemad, et kust tuleb pilv ja ajaloost ja nii edasi (Imbi)*

**Kuidas saaksid õpetajad lapsi enam kaasata ?** Selles alapunktis tõid kõik õpetajad märksõnana välja laste usaldamise. Õpetajad usuvad, et tegelikult saaks lapsi enam usaldada ning selle läbi ka laste kaasatust oluliselt suurendada. Teisteks kõlama jäänud märksõnadeks olid laste kuulamine ning laste mõtete ja arvamuste aktsepteerimine.

*Et ma võiksin palju rohkem selle kaasamise juures lapsi usaldada ka ise ettevalmistusi tegema. Ja küsida nende käest arvamust, küsida nende mõtteid, anda neile ka märku, et ma aktsepteerin nende mõtteid ja arvamusi (Kadri)*

Neli õpetajat märkisid, et õpetajad peaksid endaga veel enam tööd tegema. Nenditi, et õpetajad peaksid vanadest harjumustest loobuma ja oma taluvust kasvatama, julgemalt lastega kaasa minema ja koos tegutsema. Lisati, et õpetaja peab oma hirmudest üle olema ning õppima õppimisprotsessi nautima.

*Et ma julgeks lapsi kaasata rohkem, et võib-olla mõnes mõttes ongi see hirm ka, et aga kui nad pakuvad midagi sellist välja, et ma ei saa sellega hakkama. Et mingi selline hirm on sees küll, sellega pean tegelema (Siiri)*

Intervjueeritavad tõid välja ka lapse osakaalu tõstmise erinevates protsessides. Leiti, et õpetajad võiksid lapsi rohkem sõnaliselt suunata, et lapsed jõuaksid ise tulemustele ja kasvaks nende enda iseotsustamise kompetentsus. Lisaks märgiti, et õpetajad võiksid enam julgustada

lapsi kaasa rääkima neid puudutavates küsimustes, jälgida laste huvisid ja ideid ning kaasata neid õppe- ja kasvatustöö planeerimisprotsessi.

*Et see on selline õpetaja kasvamise koht, et anda veel rohkem niiõelda selles mõttes "käed vabaks". Sõnadega suunates saaksid ja jõuaksid lapsed ise selle tulemuseni, et nad saaksid ka oma tegevuse alustada nii, et tegevuse on nad ise ette valmistanud (Kadri)*

Üks õpetaja tõi intervjuu käigus välja, et tema arvates on kaasamine keeruline ning tema seda ei poolda.

*Ma arvan, et see asi läheks väga laiali ja mul on kuidagi sellised kahetised mõtted, et kui me hakkaksime nüüd küsima laste käest pidevalt, mida nemad soovivad ja arvavad - see tundub keeruline. Laps peab olema laps, mitte väike täiskasvanu, kes asjade üle otsustab. See muidugi tõstaks laste kaasatust, aga kas õpetajad viitsivad sellega kogu aeg tegeleda? Ja kas üldse on vaja?! On asjad, mille peab õpetaja otsustama, on asjad, milles saavad lapsed kaasa rääkida. Aga lastele asetada nii suurt otsustamise koormat? Ma ei poolda seda (Paula)*

Käesolema magistritöö tulemusi kokku võttes võib öelda, et kuigi kaasamise mõiste iseenesest on kompleksne, mis võimaldab mitmeid erinevaid definitsioone ning käsitlusi, olid kõik intervjueeritavad nõus, et kaasamine on oluline eelkõige lapse arengu ja õppimise seisukohalt – muutes teda motiveeritumaks ning julgemaks tegutsejaks. Antud töö seisukohalt üheks olulisemaks tõdemuseks intervjueeritavate poolt oli see, et kaasamine on üks olulisemaid ühenduspunkte õpetaja ja lapse vahel ning kahepoolset oluline. See on koostöö ning üleüldise rühma heaolu aluseks. Lisaks sellele, et kaasatud laps aitab õpetajal teha tema igapäevatööd (juhendades endast nooremaid), on kaasamisel positiivne mõju ka õpetaja enesearengule. Teise uurimisküsimuse kontekstis kaasamise erinevatest võtetest rääkides, olid need peamiselt seotud motiveerimise, valikute võimaldamise ning teiste pedagoogiliste võtetega. Toodi välja, et motiveerimine on õpetajate hinnangul kokkulepete sõlmimine ning palju kasutatakse kiitust, ent pooled õpetajad tunnistasid ausalt, et laste kaasamiseks kasutavad nad ka manipuleerimist ning kavalust. Valikute võimaldamise osas tõid õpetajad välja, et valikutes on peamiselt kas tegevused või vahendid ning valikute hulk on piiratud. Teiste pedagoogiliste võtetena lisati näiteks lastega koos tegutsemist, arutelude pidamist, lapselt-lapsele õpetamist ning ka provotseerimist, et lapsi mõtlema ergutada. Kolmanda

uurimisküsimuse osas tõlgendasid õpetajad kaasamise vajalikkust nii lapse kui ka õpetaja seisukohast. Õpetajate sõnul tõstab kaasamine lapse enesekindlust ning kaasatuna tunnevad lapsed, et nendega arvestatakse. Õpetajate jaoks muudab kaasamine ka neid – nad ei tunne ennast sundijatena ning nad on õppinud märkama rohkem seda, mis lapsi huvitab ning millega sooviksid lapsed tegeleda. Oluliselt on muutunud õpetajate arusaam planeerimisest, sest tegevusi mõeldakse koos lastega välja ning suuremat rõhku pannakse sellele, et teada saada, millest lapsed huvituvad. Võttes kokku selle, et mida saaksid õpetajad veel kaasamise suurendamiseks teha, võib välja tuua märksõna laste usaldamine. Teisteks kõlama jäänud märksõnadeks olid rohkem laste kuulamine ning laste mõtete ja arvamuste aktsepteerimine.

Uuriija ei täheldanud kaasamise erinevusi õpetajate õpetamiskogemuse osas. Õpetajad, kes olid töötanud vaid 2008. aastal muutunud Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2011) järgi, ei omanud töö autori arvates oluliselt erinevamaid hinnanguid õpetajatest, kelle töökogemus oli vähemalt kümme aastat.

## 5. Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada Tartu Ülikooli innovatsioonilasteaedade õpetajate hinnangute põhjal lasteaiaõpetajate arusaamad kaasamise olemuse, võtete ning vajalikkuse kohta. Järgnevalt arutletakse olulisemate tulemuste üle.

Esimese uurimisküsimuse (kuidas mõistavad lasteaiaõpetajad kaasamist) kontekstis näitasid uurimistulemused, et lasteaiaõpetajad mõistavad kaasamist kui lapse õppimise suunamist, lapse arengu toetamist, koostööd ning arengut õpetajana. Eelmainitu põhjal saab järeldada, et läbi kaasatuse suunavad nad lapse õppimist igapäevaselt ning see on õpetajate jaoks elementaarne tegevus. Õpetajad tõid välja, et nende jaoks on oluline, et lapsed oleksid kaasatud kõikidesse tegevustesse, mida rõhutavad ka Almqvist ja Almqvist (2015), väites, et õpetajad peaksid lapsi kaasama päeva jooksul võimalikult palju. Mitmed intervjuueeritavad rõhutasid, et nad suunavad lapsi läbi provotseerimise, mis ärgitab neid julgemalt mõtlema. Töö autori arvates on provotseerimine üks võtte, mida õpetajad ei pruugi alati seostada kaasamise toetajana. Samuti jäi intervjuudest kõlama mõte, et suuremaks kaasamiseks loovad õpetajad lastele võimalusi kaasa rääkimiseks otsuste tegemisel ning arvamuse avaldamiseks tegevuste läbiviimise osas, mis omakorda suurendab nende autonoomsust ja motiveeritust. Seda kinnitavad ka Pascali ja Bertrami (2009) ning Noberi ja Pawsoni (2003) tehtud uurimused, millele teoorias juba viidatud.

Intervjuueeritud õpetajad tõid välja, et kaasamise puhul pööravad nad siiski suurt tähelepanu sellele, et ei ununeks püstitatud eesmärgid ning planeeritud tegevused saaksid

sooritatud nii, et kogu rühma heaolu oleks tagatud. Teiseks mainiti, et kaasamist mõistetakse kui lapse arengu toetamist. Ehk läbi lapse kaasamise saab õpetaja pakkuda tuge lapse arengule ning õppimisoskuste toetamisele. Lapsed, kes on olnud kaasatud ning nende arvamustega on arvestatud, on autonoomsemad ning kompetentsemad. Seda toetavad ka Pascali ja Bertrami (2009) ning Milleri (2003) uurimused, kus toodi välja, et kaasates on lapsed paremini valmis õppima, nad on julgemad tegema valikuid ja väljendama oma ideid ning arendavad positiivset minapilti. Samuti tulevad läbi kaasatuse paremini esile laste prioriteedid, nende huvid ja mured ning arvamused endast ja endi eludest. Lisaks on need lapsed, keda on varasest east kaasatud erinevate otsuste tegemistesse, tulevikus võimekamad ja paremad ühiskonna kodanikud ning demokraatlikuma ellusuhtumisega.

Antud uurimuse seisukohalt oluline aspekt, mis intervjuudest välja tuli, on õpetajate nägemus kaasamisest kui ühest olulisemast alustalast õpetaja ning teiste osapoolte vahelises koostöös. Koostöö all peeti silmas nii laiemat koostööd meeskonnas kui teiste partnerasutustega, kuid eelkõige siiski koostööd lastega. Seda toetab ka Smith (2004) poolt tehtud uuring, mis toob välja, et laste kaasamise tulemusena suureneb laste koostöö nii omavahel kui ka õpetajaga. Sellele on viidanud oma uurimuses ka Almqvist ja Almqvist (2015), kes rõhutasid, et hea koostöö aluseks on eelkõige aktiivsus õppetöös, sest siis tulevad välja ka laste oskused ning teadmised. Seda väidet toetasid ka kõik käesolevas uuringus osalenud õpetajad, viidates, et kaasamine aitab neil saada täpsemat ülevaadet laste reaalsest oskustest ning teadmistest, mis on oluline lapse arengu ning edasiste tegevuste planeerimisel. Intervjueeritavad tõid välja, et kaasamine mõjutab positiivselt ka nende arengut. Õpetajad juhtisid tähelepanu, et muutuvad õpikäsitused ning erinevad alternatiivpedagoogikad tähtsustavad kaasamist, samuti on nad kursis erinevates uurimustes välja toodud positiivsete näidetega kaasamise olulisusest. Sellest tulenevalt märkisid õpetajad, et teevad endaga palju tööd – uuritakse, katsetatakse ning õpitakse. Üheks intervjueeritava poolt väljatoodud oluliseks märkuseks on see, et õpetajad peavad ise enda taluvust kasvatama, sest töö lastega tegelikult nõuab aega ning rahu ning seda veel eriti, kui on soov võimalikult paljudesse protsessidesse lapsi kaasata.

Teise uurimisküsimuse (missuguseid võtteid kasutavad lasteaiaõpetajad enda hinnangul laste kaasamiseks) tulemusena selgus, et õpetajad kasutavad endi hinnangul laste kaasamiseks motiveerimist, valikute andmist ja teisi pedagoogilisi võtteid. Sarnaselt Almqvist ja Almqvisti (2015) uurimistulemustele, on ka selles uurimuses osalenud õpetajate hinnangul motiveerimine kaasamise eesmärgil peamiselt kompromisside ning kokkulepete tegemine. Sellest võib järeldada, et õpetajad soovivad hoida rühmaruumis head õhkkonda ning on



valmis tegema mõningaid järelandmisi selle säilitamiseks. Samuti märkisid õpetajad, et motiveerivad lapsi sellega, et annavad näiteks võimalusi kohustuslikke ülesandeid sooritada erinevatel ajahetkedel. Seda lähenemist toetavad mitmed uurimused, kus on välja toodud, et tähtis on jälgida lapse valmisolekut ning tahet tegutseda, sest lapsed ei pea alati kaasatud olema ning oluline on jätta neile võimalus tegevustes loobuda (Mason & Danby, 2011; Dockett, Einarsdottir, & Perry, 2012). Selle alusel võib järeldada, et õpetajad on professionaalid hindamaks olukordasid, kus lapsed keelduvad tegevustest mõjuva põhjusega või vajavad mingil määral motiveerimist, et ülesanne saaks sooritatud.

Valikute andmise osas tuli uurimuses välja, et õpetajad pooldavad pigem kindlat valikute hulka. Samal seisukohal on ka Harcourt ja Einarsdottir (2011), kelle arvates on valikud piiratud, sest õpetajad peavad ennast vastutajateks ning omavad laiemat ülevaadet sellest, millised on erinevad võimalused. Ilmselt lisab valikute piiritletus õpetajale ka turvatunde, et ta omab mõningast kontrolli olukorra üle ning saab seeläbi tagada laste kaasatuse. Kaasamise teiste pedagoogiliste võtetena toodi välja näiteks lapselt- lapsele õpetamist ning tegutsemist lastega koos. Seda hinnangut toetab ka Smith (2009), kes toob välja, et kaasamise suurendamiseks on väga olulised tegevused üheskoos lastega. On oluline, et täiskasvanud teadvustaksid, et nad on lastele autoriteedid ning on oma tegutsemisega neile eeskujuks. Sarnaselt täiskasvanuga võib lapsele olla eeskujuks näiteks mõni rühmakaaslane (Gallagher, Haywood, Jones & Milne, 2010; Einarsdottir, 2011). Õpetajad tunnistasid, et lähevad mõningatel juhtudel ka kergema vastupanu teed ning kasutavad laste kaasamiseks manipuleerimist ning "ära ostmist". Siinkohal võib järeldada, et lasteaia tihe päevakava ning erinevad kohustused seavad õpetajatele piirid kaasatuse võimaluste osas.

Kolmanda uurimisküsimuse (kuidas tõlgendavad õpetajad kaasamise vajalikkust) tulemusena selgus, et õpetajate hinnangul on laste kaasamine väga oluline kõikidele osapooltele. Eelmainitut toetavad Dupree, Bertram ja Pascal (2001), kes rõhutavad kaasamise positiivset mõju perekonna ning terve ühiskonna seisukohalt. Eelkõige peeti kaasamist õpetajate hinnangul oluliseks lapse seisukohalt. Õpetajad tõid välja, et kaasatud laste enesekindlus ja eneseväärikus on tõusnud ning lapsed on julgemad oma arvamuse välja ütlemisel. Samade tulemusteni jõudsid ka Almqvist ja Almqvist (2015) oma uurimuses, väites et kaasatuna on lapsed oluliselt enesekindlamad. Kaasamise otsest mõju tulevikule ei osata ennustada, ent on tõdetud, et kaasates on lapsed tulevikus tuttavamad elulistes olukordades kaasarääkimises ning mitmekülgsemate oskustega (Pascal & Bertram, 2009). Ka käesolevas uurimuses selgus, et õpetajad usuvad, et kaasatud lapsed on tulevikus julgemad ning nende oskused on laialdasemad. Näiteks oskavad lapsed edukamalt oma mõtteid väljendada ning

oskuslikumalt ideid teistele esitleda. Tuleb uskuda, et õpetajad tõesti võtavad endale südameasjaks lapsi enam kaasata ning pakkuda seeläbi võimalusi nende enesekindlust tõsta ning mitmekülgseid oskusi enam arendada.

Uurimuses tuli välja, et intervjueeritavad peavad kaasatust vajalikuks ka õpetaja enesearengu toetajana. Õpetajad ei tunne ennast enam sundijatena ning on õppinud märkama lapsi ning nende huvisid. Kuna õpetajad tõid välja, et kaasamine toetab nende enesearengut, siis võib arvata, et õpetajad võtavad endid kui elukestvate õppijatena ning otsivad ja uurivad aina uusi võimalusi enesetäiendamiseks.

Eraldi uuriti õpetajatelt, et kuidas nad saaksid veel enam lapsi kaasata. Uurimuses tuli välja, et peamiselt võiksid õpetajad veelgi enam lapsi usaldada. Moss (2007) ja Nugin (s.a.) on mõlemad seisukohal, et kui lapsi enam usaldada, siis mõjutab see lapse edaspidist elu õigete valikute tegemisel ning annab enesekindlust juurde. Peamiselt tuleb õpetajate seas esile see, et kardetakse lapsi usaldada, sest tuntakse ennast ohustatuna laste võimust või sellest, mis juhtub, kui anda nii-öelda "võim" käest. Erinevad uurimused lisavad, et õpetajad lasevad lastel küll rääkida ja arvamust avaldada, kuid jõuavad ikkagi endale kasuliku kompromissini ning seejuures ei usalda laste arvamusi täielikult (Lindahl, 2002; Johansson, 2003). Praegugi on märgata vanast ajast harjumust, et õpetajad võtavad otsuseid vastu ning kehtestavad normid ja reeglid. Uuringutulemuste põhjalt saab väita, et laste usaldamine vajab veel harjutamist, kuid Almqvist ja Almqvist (2015) tõid positiivseks tulemuseks selle, et muutused on toimumas ning õpetajad on võrreldes varasemaga lapsi rohkem usaldama hakanud ning katsetavad üha enam piire, kuidas ja millisel määral lapsi kaasata.

Kokkuvõtteks saab öelda, et õpetajad mõistavad kaasamise positiivseid efekte lapse arengu ning rühma heaolu tagamisel ning seeläbi on muutunud kaasamine õpetajate jaoks järjest olulisemaks ning intervjueeritud õpetajad teadvustasid endale selle vajalikkust. Oma tänaseid tegevusi peegeldades tunnistasid õpetajad, et lapsi oleks võimalik veelgi enam kaasata. Lisaks sellele, et see oleks lapse arengu seisukohalt positiivne, on ka õpetajatel valmisolek järjepidevalt endaga selle nimel tööd teha ning ennast kaasamise metoodika ja võimaluste alal täiendada.

## 5.1 Töö piirangud ja praktiline väärtus

Käesoleva magistritöö puhul saab välja tuua mitmeid piiranguid, millest olulisemaid on autori arvates seotud andmete kogumise ning andmeanalüüsiga.

Ühe piiranguna võib välja tuua uurija vähese kogemuse intervjuerijana. Olenemata sellest, et pilootintervjuu toimumine aitas oluliselt kaasa edasiste intervjuude sujumisele, oleks saanud uurija julgemalt täpsustavad lisaküsimusi küsides andmestikku veelgi täiendada. Kindlasti on andmekogumise piiranguks ka see, et uurimisküsimuste kontekstis pole võimalik tuvastada, kas õpetajad tõesti oma hinnangutele vastavalt ka tegutsevad. Teada on vaid see, mida õpetajad endi sõnul teevad.

Andmeanalüüsi osas selgus uurija vähene kogemus– andmeanalüüsiks kuluvat aega ei osanud autor ette ennustada ning suuremahulise andmestikuga tööks kulus oodatust palju enam aega. Uurija usub, et kui poleks olnud ajalist piirangut ees, oleks andmetesse saanud süveneda põhjalikumalt. Lisaks oleks kaaskodeerija rohkem kaasamine võinud anda veelgi parema kindluse tulemuste täpsuse osas. Autori jaoks oli magistritöö väga hea võimalus uurijana õppida ning areneda.

Uurija ei täheldanud, et õpetajate õpetamiskogemuse osas oleks olnud erinevusi ehk õpetajad, kes olid töötanud vaid 2008. aastal muutunud Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2011) järgi, ei omanud töö autori arvates oluliselt erinevamaid hinnanguid õpetajatest, kelle töökogemus oli vähemalt kümme aastat. Piiranguks võib tuua selle, et valim oli väike ning innovatsioonilasteaegades peetakse kaasamist igapäevatöö väga oluliseks osaks.

Üheks oluliseks piiranguks oli ka asjaolu, et uurija ise on ühes innovatsioonilasteaias õpetaja ning eeldab seetõttu, et see võis kallutada intervjueritavate vastuseid.

Selle magistritöö praktiliseks väärtuseks võib pidada olulise hulga kaasamist puudutava kirjanduse läbitöötamist ning esitamist. Töö tulemused võivad olla aluseks üliõpilastele oma õpetamistegevuse mõtestamisel, et märgata lapse kaasamise vajalikkust. Kuna tegu oli väikese valimiga, ei saa kindlasti uurimistöö tulemusi üldistada. Autor usub, et õpetajad saavad tööst praktilist tuge kaasamise vajalikkuse mõistmiseks ning rakendamiseks, sest töö annab põhjaliku ülevaate, kuidas Tartu Ülikooli innovatsioonilasteaegade õpetajate hinnangul kaasamise olemust, võtteid ning vajalikkust mõistetakse.

Edaspidi võiks sarnase uuringu läbi viia lasteaegades, kus ei ole kasutusel alternatiivpedagoogikaid. Magistritöö autor usub, et tulemused võivad õpetajate arusaamade osas erineda. Lisaks võiks uurida, et kas õpetajad, kes on pikema töökogemuse tõttu töötanud erinevate Koolieelsete lasteasutuste riiklike õppekavade järgi, on teinud kaasamise suurendamiseks muudatusi oma töös.

### **Tänu sõnad**

Täna kuutsin Tartu Ülikooli innovatsioonilasteaia õpetajat, kes koostöövalmilt panustasid uurimuse valmimisse. Samuti tänan Liina Leppa andmete kogumise instrumendi loomise toetamise eest ning Marvi Remmikut konstruktiivse tagasiside eest andmeanalüüsi osas. Täna väga Maarja Karminit toetuse, mõistmise ja abi eest töö kirjutamise perioodil.

### **Autorsuse kinnitus**

*Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.*

Merit Kadastik

23.05.2016

### Kasutatud kirjandus

Almqvist, A. L., & Almqvist, L. (2015). Making oneself heard—children's experiences of empowerment in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 185(4), 578-593.

Almqvist, L. (2006). Children's health and developmental delay: Positive functioning in every-day life.

Björkman, B., Almqvist, L., Sigstedt, B., & Enskär, K. (2012). Children's experience of going through an acute radiographic examination. *Radiography*, 18(2), 84-89.

Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts*, 3-28.

Brophy, J. (2010). *Kuidas õpilasi motiveerida. Käsiraamat õpetajatele*. SA Archimedes.

Broström, S. (2006). Children's perspectives on their childhood experiences. *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*, 223-255.

Bruce, T. (2012). *Early childhood education*. Hachette UK.

Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early child development and care*, 175(6), 489-505.

Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3<sup>rd</sup> Edition). Thousand Oaks: Sage.

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.

De Kruif, R. E., McWilliam, R. A., Ridley, S. M., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(2), 247-268.

Democratic Education (2015). Külastatud aadressil <http://www.idenetwork.org>

Derman-Sparks, L., & Ramsey, P. G. (2011). *What if all the kids are white?: Anti-bias multicultural education with young children and families*. Teachers College Press.

Dockett, S., Einarsdóttir, J., & Perry, B. (2012). Young children's decisions about research participation: Opting out. *International Journal of Early Years Education, 20*(3), 244-256.

Dupree, E., Bertram, T., & Pascal, C. (2001). Listening to Children's Perspectives of Their Early Childhood Settings.

Eetikaveeb (s.a.). Külastatud aadressil [http://www.eetika.ee/et/teaduseetika/teadlase\\_eetika](http://www.eetika.ee/et/teaduseetika/teadlase_eetika)

Eide, B. J., & Winger, N. (2005). From the children's point of view: methodological and ethical challenges. *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*, 71-90.

Einarsdottir, J. (2006). From pre-school to primary school: When different contexts meet. *Scandinavian Journal of Educational Research, 50*(2), 165-184.

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107–115.

Ewing, A. R., & Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher–child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(1), 92-105.

Gallagher, M., Haywood, S. L., Jones, M. W., & Milne, S. (2010). Negotiating informed consent with children in school-based research: a critical review. *Children & society*, 24(6), 471-482.

Gratton, C., & Jones, I. (2004). Analyzing data II: Qualitative data analysis. *Research methods for sport studies*, 217-227.

Griswold, O. (2007). Achieving authority: Discursive practices in Russian girls' pretend play. *Research on Language and Social Interaction*, 40(4), 291-319.

Harcourt, D., & Einarisdóttir, J. (2011). Introducing children's perspectives and participation in research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 301-307.

Hea Algus (2016). *Hea Alguse Ühing*. Külastatud aadressil <http://www.heaalgus.ee>

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2010). Uuri ja kirjuta. Tallinn: Medicina.

James, A. L., & James, A. (2001). Tightening the net: children, community, and control. *The British journal of sociology*, 52(2), 211-228.

Janson, U. (2007). Preschool cultures and the inclusion of children with disabilities. *Japanese Journal of Special Education*, 44(6), 405.

Johannesen, N., Sandvik, N., Claesdotter, A., & Emilsson, I. L. (2009). *Små barns delaktighet och inflytande: några perspektiv*. Liber.

Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv: Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 42.

Komulainen, S. (2007). The ambiguity of the child's 'voice' in social research. *Childhood*, 14(1), 11-28.

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2011). Külastatud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006?leiaKehtiv>

Koolieelse lasteasutuse seadus (2016). Külastatud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006?leiaKehtiv>

Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.

Lindahl, M. (2002). *Vårda-vägleda-lära: effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön* (Vol. 178). Acta Universitatis Gothoburgensis.

Mason, J., & Danby, S. (2011). Children as experts in their lives: Child inclusive research. *Child Indicators Research*, 4(2), 185-189.

Mayall, B. (2008). Conversations with Children. *Research with children: Perspectives and practices*, 109.

McLellan, E., MacQueen, K. M., & Neidig, J. L. (2003). Beyond the qualitative interview: data preparation and transcription. *Field Methods*, 15(1), 63–83.

Miller, J. (2003). *Never too young: How young people can take responsibility and make decisions*. Save the Children UK.

Montessori (2016). *What is Montessori Education?* Külastatud aadressil <http://montessori-nw.org/what-is-montessori-education/>

Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5-20.

Ndoro, V. W., Hanley, G. P., Tiger, J. H., & Heal, N. A. (2006). A descriptive assessment of instruction-based interactions in the preschool classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39(1), 79-90.



Nobes, G., & Pawson, C. (2003). Children's understanding of social rules and social status. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 77-99.

Nugin, K. (s.a.). *Demokraatia kui väärtus lasteaias*. Külastatud aadressil [http://www.tlu.ee/opmat/ka/e\\_kursus/Emakeel\\_lastekirjandus/Emakeel/lisalugemist\\_kristina\\_nugin\\_phd\\_\\_demokraatia\\_kui\\_vrtus\\_lasteaias.html](http://www.tlu.ee/opmat/ka/e_kursus/Emakeel_lastekirjandus/Emakeel/lisalugemist_kristina_nugin_phd__demokraatia_kui_vrtus_lasteaias.html)

Oliver, D. G., Serovich, J. M., & Mason, T. L. (2005). Constraints and opportunities with interview transcription: Towards reflection in qualitative research. *Social forces*, 84(2), 1273-1289.

Pascal, C., & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 249-262.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.

Rhedding-Jones, J., Bae, B., & Winger, N. (2008). Young children and voice. *Young children as active citizens: Principles, policies and pedagogies*, 44-59.

Roberts, R. (2006). *Self-esteem and early learning: Key people from birth to school*. Sage.

Smith, A. B. (2007). Children's rights and early childhood education. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(3), 1-8.

Smith, K. (2009). Child participation in the early years of education. *Educating Young Children: Learning and Teaching in the Early Childhood Years*, 15(1), 39.

Smith, V. (2004). Empowering teachers: empowering children? How can researchers initiate and research empowerment?. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 413-424.

Tartu Ülikool (2016). *Innovatsioonikoolid*. Külastatud aadressil <http://www.pedagogicum.ut.ee/et/innovatsioonikoolid>

Walsh, K. B. (2003). Step by Step "Hea Algas". *Programm lastele ja peredele, I osa*. Tartu: OÜ Tartumaa Trükikoda.

Wien, C. A. (2015). *Emergent curriculum in the primary classroom: Interpreting the Reggio Emilia approach in schools*. Teachers College Press.

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool.

ÜRO Lapse õiguste konventsioon. (1989). Riigi Teataja. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/24016>

Yow, V. R. (1994). *Recording oral history: a practical guide for social scientists*. Thousand Oaks: Sage

Zimmerman, M. A., & Warschausky, S. (1998). Empowerment theory for rehabilitation research: Conceptual and methodological issues. *Rehabilitation Psychology*, 43(1), 3.

Woodrow, C., & Press, F. (2007). (Re) positioning the child in the policy/politics of early childhood. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 312-325.

## **Lisad**

### **Lisa 1. Intervjuu kava**

Tere,

Selle intervjuu käigus ma küsin Teilt/Sinult küsimusi laste kaasamise kohta. Me vestleme kaasamisest, keeldumisest ja motiveerimisest, valikute andmisest ning õpetaja rollist.

Intervjuus kogutud andmeid kasutatakse vaid magistritöö koostamiseks ning kõik isikuandmed on konfidentsiaalsed.

#### **TAUSTAANDMED**

Alustuseks sooviks ma teada, et kui kaua oled töötanud õpetajana?

Kus omandasid õpetajahariduse?

Kui vanad lapsed on Sinu rühmas?

Kui suur on Sinu rühm? Kas tegu on tavarühmaga?

#### **KAASAMINE**

1) Kui sa kuuled sõna kaasamine, siis mis Sulle meenub? Kõik vastused on õiged.

Mida tähendab Sinu jaoks laste kaasamine? (jätame erivajaduse välja)

Missugused tegevused tulevad Sulle esimesena sõnaga kaasamine meelde?

2) Kas Sa pead laste kaasamist oluliseks?

Miks pead oluliseks?

Miks ei ole Sinu arvates kaasamine oluline?

3) Mida teed Sina, õpetajana, et kaasata lapsi?

Millistes olukordades päeva jooksul lapsi kaasad? Too palun konkreetseid näiteid.

4) Mida annab Sinu arvates kaasamine lapsele? Too palun näiteid.

Mida annab see lapsele praegusel kasvamise hetkel?

Mida annab see lapsele tulevikku kaasa?

5) Mida annab laste kaasamine Sulle, kui rühmaõpetajale? Too palun näiteid.

Mida laste kaasamine lihtsamaks teeb? Too näiteid.

Või muudab laste kaasamine õpetaja töö hoopis keerulisemaks? Too näiteid.

6) Soovid Sa veel midagi kaasamise kohta lisada- täpsustada?

Liigume edasi teise suurema teema juurde- keeldumine ja motiveerimine.

#### MOTIVEERIMINE

- 1) Missugustel hetkedel saad aru, et lapsed pole kaasatud? Too näiteid.
- 2) Kas pead oluliseks, et laps oleks alati tegevusse kaasatud? Põhjenda palun.
- 3) Milliseid lahendusi pakud, et õpetajad saaksid lapsi rohkem kaasata?
- 4) Meenuta palun olukordi, kus laps/lapsed ei soovi olla kaasatud.

Missuguste tegevuste puhul lubad Sina lastel keelduda tegevustes osalemisest? Too palun mõni näide.

- 5) Millistes olukordades pead lapse motiveerimist oluliseks? Too palun mõni näide motiveerimisest.
- 6) Milliseid võtteid oled Sina kasutanud, et lapsi tegevusse kaasata olukordades, kui lapsed on keeldunud kaasatud olemast?
- 7) Missuguste tegevuste kaudu või kuidas Sa lapsi motiveerid tegevustesse kaasamiseks?  
Pead Sa laste motiveerimist vajalikuks?  
Milliseid võtteid kasutad Sina, et lapsi motiveerida?

#### VALIKUTE ANDMINE

- 1) Kuidas Sinu jaoks seostuvad kaasamine ja valikute andmine?
- 2) Mõeldes sõnapaarile "valikute andmine", siis mis Sulle sellega meenub?
- 3) Kuidas rakendub see Sinu arvates lasteaias? Palun too näiteid.
- 4) Mida tähendab Sinu, kui rühmaõpetaja jaoks valikute andmine?  
Missuguste tegevuste puhul Sa annad lastele võimaluse valikuid teha?
- 5) Millest lähtud õpetajana valikute andmisel?  
Kas laste huvist?  
Või lähtudes olemasolevatest võimalustest? Palun too näiteid.
- 6) Milliseid valikuid annad Sina lastele igapäevaselt?  
Millisest olukordades? Too palun näiteid.
- 7) Missuguseid valikuid lapsed tavaliselt ise välja pakuvad?
- 8) Missugust toetust vajavad lapsed valikute väljapakumisel õpetajalt? Palun põhjenda.
- 9) Palun too näiteid, milliste tegevuste puhul lapsed ise erinevaid valikuid välja pakuvad?  
Kuidas see täpsemalt toimub?

10) Kuidas mõjutab valikute andmine Sinu, kui rühmaõpetaja tööd ?

11) Soovid Sa midagi veel lisada-täpsustada valikute andmise kohta?

### ÕPETAJA ROLL

1) Mida saaksid Sina õpetajana muuta, et lapsi veel enam kaasata?

2) Mida arvad Sina "kavala pedagoogi" mõistest (laps nagu otsustaks ise, ent selle taga on tegelikult õpetaja)? Kas rakendad seda oma töös? Too näiteid.

(teoorias kajastatud kui pedagoogiline meisterlikkus)

Soovid Sa midagi veel kommenteerida? Kas on midagi, mida ma ei osanud küsida või mida Sa sooviksid veel öelda?



### Lisa 3. Väljavõte uurijapäevikust

**20.11.2015**

See intervjuu toimus lõunasel pausil õpetaja töökohas. Õpetaja enesetunne oli kehvemapoolsem, kurtis kõhuvalu. Oli siiski hakkamist täis ja soovis aidata minu töö valmimist. Küsis alustuseks kohe "Ega sa mind ometi ei filmi!". Avastasin intervjuu käigus, et võrreldes eelmise intervjuuga olen hoopis vabam küsimuste küsimises ning osaliselt said küsimused vist isegi topelt üle küsitud. Küsisin palju "Miks?" ja "Milleks?" lisaküsimusi ning vestlus püsis hästi teemas. Naljakas oli see, et juba intervjuu käigus leidsin sarnasusi ja erinevusi eelnevate intervjuudega. No küll oli raske keelt hammaste taga hoida "Aga tema ütles nii ja tema ütles naa". Kangesti tahtsin kaasa rääkida ja kommenteerida. Ei ole see intervjuueerimine nii lihtne midagi...Õnneks suutsin jääda ikkagi kuulaja rolli.

Õpetaja oli avatud vastaja ja üsna jutukas, ei pidanud palju vaeva nägema. Intervjuud segati korraks ühe maja töötaja poolt, ent suutsime mõlemad pärast sekkumist hoida fookuse intervjuul.

Intervjuu oli 15 min pikem kui esimene ning tundub, et sain oma uurimisküsimustele vastuseid ning "mahlakaid" näiteid.

**20.03.2016**

/..../

Vahepeal on selline tunne, et minu loodud koodid on täitsa okei...siis läheb natuke aega mööda, vaatan oma koodi ja mõtlen, et appi..need ju puhta mööda! Siis saan natukene jälle kuskilt midagi kokku liidetud ja tundub jälle, et vist tuleb ikka välja ja sobib küll. Tõelised ameerika mäed.

/..../

Nüüd on lähiajal vaja hakata nagu päriselt tööle ka. Nendest koodidest peab ju midagi välja tulema. Olen kodus terve oma kirjutuslaua erinevaid pabereid koodi täis kirjutanud. Tõmmanud jooni sinna ja tänna. Mingi ülevaade hakkab juba tekkima ja vist tulevadki alakategooriad välja.

**Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Merit Kadastik, (sünnikuupäev: 03.07.1989)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose "LASTE KAASAMINE TEGEVUSTESSE TARTU ÜLIKOOLI INNOVATSIOONILASTE AEDADE ÕPETAJATE HINNANGUL"

mille juhendaja on Airi Niilo

- 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 23.05.2016